مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

مجلة علمية محكّمة نصف حولية

العدد السابع - ربيع أول ١٤٢٧هـ/ نيسان ٢٠٠٦م

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان التالي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٤٠٩٨٦١

فاكس: ٢٤٠٣١٥٩

بريد الكتروني: hsilwadi@qou.edu

تصميم واخراج فني:

توب ديزاين

02-2980138

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة الى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة " ٨٠٠٠ " كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة الى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على " قرص مرن / Disk A " أو CD مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود " ١٠٠ - ١٥٠ " كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨ . يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه ، بالإضافة الى ثلاث مستلات منه .

٩ . تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي : إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف ، عنوان الكتاب أو البحث ، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر ، الناشر ، الطبعة ، سنة النشر) الجزء أو المجلد ، رقم الصفحة ، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف ، عنوان البحث ، اسم المجلة ، عدد المجلة وتاريخها ، رقم الصفحة .

١٠ . ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث "الفهرس" حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف ، عنوان الكتاب أو البحث ، (مكان النشر ، الناشر ، الطبعة ، سنة النشر) الجزء أو المجلد .

١١ . بإمكان الباحث استخدام نمط "APA "Style في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية ، حيث يشار الى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي : " اسم عائلة المؤلف ، سنة النشر ، رقم الصفحة " .

المحتويات

الأبحاث

المقالات

الأبحــاث

المناخ التنظيمي في وزارة الشباب والرياضة في الضفة الغربية: دراسة تحليلية من وجهة نظر العاملين فيها

د. ذياب جرار*

* أستاذ الإدارة المساعد/ منطقة رام الله والبيرة التعليمية/ مشرف أكاديمي متفرغ

ملخص الدراسة

يهدف البحث إلى استكشاف تصورات العاملين في وزارة الشباب والرياضة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها بأبعاده الستة وهي : الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية، والأسلوب الإداري والقيادي ، وأنماط الاتصال، والصلاحيات واتخاذ القرارات ، ونظام التحفيز ، وفرص الترقي والتقدم في العمل . ولهذا الغرض ، أستخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث ، ثم أعدت استبانة عن متغيرات الدراسة، ووزعت على أفراد عينة البحث وعددهم ١٥٠ شخصاً، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسة مفادها أن تصورات العاملين في وزارة الشباب والرياضة كانت سلبية نحو المناخ التنظيمي السائد فيها بأبعاده الستة . كما توصلت إلى أنه لا يوجد فروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي السائد في الوزارة تعزى لمتغيرات : الجنس والعمر والمؤهل العلمي والتخصص وطريقة التعيين في الوزارة والراتب والإدارة والمديرية التي يتبع لها الموظف . وأكدت الدراسة على وجود فروق في التصورات نحو المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة لصالح العاملين بسنوات أقدمية تتراوح بين ١١-٩ سنة والمسمى الوظيفي لصالح فئة المديرين والمديرين العامين ونواب المديرين . وأظهرت الدراسة أن مديرية أريحا تليها سلفيت أكثر المديريات التي لدى العاملين فيها توجهات إيجابية نحو المناخ التنظيمي . وأخيرا أوصت الدراسة بضرورة تحسين المناخ التنظيمي لتحسين كفاءة العاملين في الوزارة وفعاليتهم .

Abstract

The main aim of this research is to explore the attitudes of employees in the Ministry of Youth and Athlete towards the organizational climate in general and its six dimensions: organizational structure and relationships , managerial and leadership styles, communication patterns, authorities and decision- making , motivation system , and the opportunities for promotion and career advancement, in particular. To achieve this aim, descriptive analytical methodology was employed as it suits the present research. A questionnaire reflecting the main variables of the research was prepared and distributed to a sample of 150 employees . The research came up with a main conclusion that the attitudes of employees towards the organizational climate and its six dimensions was negative in general.

A conclusion was also reached that there is no significant difference between the attitudes of employees towards organizational climate relating to the variables of sex , age ,qualifications , field of study , the way of recruitment into the ministry , ministry divisions and directorates . The research identified significant differences in employees ' attitudes towards organizational climate relating to the variables of experience (in favour of those with 9 to 11 years of experience) and job title (in favour of directors, general directors and deputy directors). The research found that Jericho followed by Salfit were the most directorates having positive attitudes towards organizational climate as compared to other directorates. Finally, the research put forward a recommendation to improve all over organizational climate so as to enhance the employees ' efficiency and effectiveness.

مشكلة البحث

تواجه المؤسسات الحكومية الفلسطينية مشكلات عدة لوجود الاحتلال الذي يحولُ دون قيام هذه المؤسسات بمهامها وتقديم خدماتها إلى الجمهور الفلسطيني. كما أن هناك أسباباً أخرى تتمثل في عدم الاستغلال الأمثل للطاقات البشرية الهائلة المتوفرة في هذه المؤسسات وكذلك التشوهات الإدارية والتنظيمية التي تعاني منها، لأن هذا يسهم في خلق مناخ تنظيمي غير صحي فيؤثر سلباً على أداء العاملين وعلى دافعيتهم للعمل. فالمشكلة الرئيسة للبحث تكمن في الانطباع العام لدى الجمهور الفلسطيني وبعض المؤسسات الدولية حول ضعف الأداء الإداري و التنظيمي لمؤسسات السلطة الفلسطينية، وأن هذه المؤسسات توظف كماً هائلاً من العاملين بدرجات وظيفية مختلفة، وتستنزف من مقدرات الشعب الفلسطيني الكثير، دون أن يكون لهذه المؤسسات إسهام مثمر في تقديم الخدمات المنوطة بها للمجتمع. ويحاول البحث الحالي استشراف تصورات العاملين في وزارة الشباب والرياضة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها، للتصدي للتشوهات في البيئة الإدارية والتنظيمية واقتراح مناخ تنظيمي صحي يستطيع العاملون – من خلاله– تحقيق أهدافهم وأهداف الوزارة والمجتمع بوجه عام.

أهمية البحث وأهدافه

تكمن أهمية البحث في كونه الأول – في حدود علم الباحث – الذي يتناول موضوع المناخ التنظيمي في الوزارات الفلسطينية عامة وفي وزارة الشباب و الرياضة خاصة، وإن الدراسات التي أُنجزت في هذا المجال تركزت في معظمها على المؤسسات الأكاديمية سواء أكانت مدارس أم كانت جامعات. كما تكمن أهمية الدراسة في أنها تناولت وزارة حيوية هي وزارة الشباب والرياضة التي ترعى قطاعاً كبيراً وحيوياً من قطاعات الشعب الفلسطيني هو قطاع الشباب الذي يعّول عليه في عملية التنمية المستدامة. وتبرز أهمية الدراسة لكونها جاءت في وقت عَلَتْ فيه أصوات كثيرة في المجتمع الفلسطيني تنادي بإصلاح المؤسسات والقضاء على الفساد والتلوث الإداري الذي تعاني منه العديد من المؤسسات الحكومية الفلسطينية، ناهيك عن برنامج الإصلاح الشامل الذي تبنته الحكومة الفلسطينية الجديدة التي جعلت ضمن أولوياتها إصلاح المؤسسات وإزالة كل التشوهات الإدارية والتنظيمية التي تعاني منها. وعليه يرى الباحث أن هذه الدراسة، ستسهم في استكشاف المناخ التنظيمي والإداري السائد في وزارة الشباب والرياضة ليشكل أرضية لاقتراح مناخ تنظيمي ايجابي يساعد على تحسين أداء العاملين في الوزارة وتقديم أفضل الخدمات

لمجتمع الشباب بكفاءة ونجاح، كما يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي :-

* التعرف إلى الإطار النظري للمناخ التنظيمي بمراجعة الأدبيات المتعلقة بالموضوع وعرض الدراسات السابقة في هذا المجال.
* الكشف عن تصورات العاملين في الوزارة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها بوجه عام، ولأبعاده الستة بوجه خاص وهي: الأسلوب الإداري والقيادي، والهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية، وأنماط الاتصال، واتخاذ القرارات، وفرض التقدم والترقي في العمل، ونظام التحفيز .
* التعرف إلى أي فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات العاملين في الوزارة تبعا لمتغيرات الدراسة.
* تقديم توصيات يمكن أن تسهم في خلق مناخ تنظيمي مثالي يوفر بيئة عمل صحية تحفز العاملين في الوزارة على تقديم الخدمات إلى قطاع الشباب بكفاءة ونجاح.

محددات البحث

* يقتصر البحث على دراسة اتجاهات العاملين في وزارة الشباب و الرياضة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها من وجهة نظر الفئات الآتية: المديرين العامين، والمديرين، ونواب المديرين، ورؤساء الأقسام ورؤساء الشعب، لأن هذه الفئات هي القادرة على تشخيص المناخ التنظيمي وتفهم طبيعة المتغيرات في أبعاده، واستثني من الدراسة الوزير والوكيل المساعد و المدير العام للوزارة لأن هذه الفئات عملياً هي التي لها الدور الريادي في بلورة أبعاد المناخ التنظيمي وملامحه في الوزارة، ولا يرى الباحث ضرورة استجواب هذه الفئات .
* هناك أبعاد كثيرة للمناخ التنظيمي وردت في العديد من الأدبيات، ولكن في هذا البحث سيتم دراسة المناخ التنظيمي في وزارة الشباب والرياضة من خلال ستة أبعاد رئيسة يعتقد الباحث أنها تُجمل معظم الأبعاد التي وردت في الأدبيات، وهذه الأبعاد هي: الهيكل التنظيمي و العلاقات التنظيمية، والأسلوب الإداري و القيادي، وأنماط الاتصال، والصلاحيات واتخاذ القرارات، ونظام التحفيز، وفرص التقدم والترقي في العمل.
* يقتصر البحث على دراسة المناخ التنظيمي في وزارة الشباب و الرياضة من وجهة نظر العاملين في الضفة الغربية (المقر الرئيس والمديريات في المحافظات)، ولم تشمل الدراسة العاملين في قطاع غزة نظرا لصعوبة الاتصال والتواصل مع القطاع.

* اقتصرت الدراسة على العاملين المسجلين على ملاك وزارة الشباب و الرياضة خلال أشهر كانون الثاني وشباط وآذار من العام ٢٠٠٥ .

منهج البحث وأدواته

أستخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة البحث، وقد أخذت البيانات اللازمة من مصدرين أساسيين، الأول: المصادر الثانوية المتمثلة في الكتب و المراجع والأبحاث بموضوع البحث، والثاني: المصادر الأولية المتمثلة بأفراد عينة البحث. لقد استقصيت البيانات الأولية للبحث باستبانة أعدت وفقا لمقياس ليكرت الخماسي بعد الاطلاع الواسع على الأدبيات المتعلقة بالموضوع وعلى استبانات تناولت الموضوع ذاته. لقد عكست الاستبانة متغيرات تمثل الأبعاد الستة للمناخ التنظيمي وهي : الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية، والأسلوب الإداري و القيادي، وأنماط الاتصال، والصلاحيات واتخاذ القرارات، ونظام التحفيز، وفرص التقدم والترقي في العمل، حيث تعكس المتغيرات التي تحمل الأرقام من (٢٠-١) البعد الأول، و المتغيرات من (٣٦-٢١) تعكس البعد الثاني، و المتغيرات من (٤٣-٣٧) تعكس البعد الثالث، و المتغيرات من (٥٢-٤٤) تعكس البعد الرابع، و المتغيرات من(٦٨-٥٣) تعكس البعد الخامس، والمتغيرات من (٧٩-٦٩) تعكس البعد السادس. اختبر الصدق الداخلي للأداة بعرضها على عشرة خبراء ذوي اختصاص، أخذ بالتعديلات التي اقترحوها على الأداة، كما قيس معامل الثبات للاستبانة باستخراج معامل كرونباخ ألفا لجميع متغيرات الأداة، ولكل بعد من أبعاد المناخ التنظيمي، حيث أظهر المؤشر أن الاستبانة تمتاز بدرجة عالية من الثبات، كما يتضح في الجدول الآتي :

معامل كرونباخ الفا للأداة وأبعاد المناخ التنظيمي الستة

أبعاد المناخ التنظيمي	معامل كرونباخ ألفا
البعد الأول : الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية	٨٣٪
البعد الثاني : الأسلوب الإداري و القيادي	٦١٪
البعد الثالث : أنماط الاتصالات	٧٥٪
البعد الرابع : الصلاحيات واتخاذ القرارات	٨٣٪
البعد الخامس : نظام التحفيز	٧٨٪
البعد السادس : فرص التقدم في العمل	٧٥٪
كامل الأداة	%٩٤

مجتمع البحث وعينته

يشتمل مجتمع البحث على العاملين في وزارة الشباب و الرياضة في الضفة الغربية بكل فئاتهم الوظيفية والبالغ عددهم ٢٧٥ موظف، وأما عينة البحث فقد اقتصرت على الفئات الآتية وهي : المديرون العامون، والمديرون، ونواب المديرين، ورؤساء الأقسام، ورؤساء الشعب والبالغ عددهم ٢١٣موظف وقد وزعت الاستبانة عليهم جميعاً، فأعيد منها ١٥٠ استبانة أي بنسبة٧٠٪ وهي نسبة جيدة وكافية لإجراء البحث .

فرضيات البحث

يهدف البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية :-

١- تعتبر اتجاهات العاملين في وزارة الشباب والرياضة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها إيجابية .

٢- تعتبر اتجاهات العاملين في وزارة الشباب و الرياضة نحو كل بعد من أبعاد المناخ التنظيمي الستة – الهيكل التنظيمي و العلاقات التنظيمية، والأسلوب الإداري والقيادي، وأنماط الاتصال، والصلاحيات واتخاذ القرارات، ونظام الحوافز، وفرص التقدم والترقي في العمل – إيجابية .

٣- لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في تصورات العاملين في الوزارة للمناخ التنظيمي السائد فيها تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وطريقة التعيين في الوزارة، والمسمى الوظيفي، والأقدمية، والدائرة و المديرية .

٤- لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) في تصورات العاملين في الوزارة لكل بعد من أبعاد المناخ التنظيمي الستة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وطريقة التعيين في الوزارة، والمسمى الوظيفي، والأقدمية، والدائرة والمديرية .

الإطار النظري للبحث

من المعلوم أن الإدارة هي علم وفن معاً، فهي علم لأنها مبنية على أسس وحقائق ومبادئ وقواعد وإجراءات تحققت بالبحث العلمي والتجريب وتعلم في الجامعات والمعاهد، وهي فن لأنها تتعلق بمهارة تطبيق هذه القواعد و المبادئ الإدارية في بيئة العمل، فنجد مثلا بعض

المديرين لديهم الإلمام الكافي بعلم الإدارة ومبادئها وقواعدها ولكنهم لم ينجحوا في إدارة مؤسساتهم، والسبب هو افتقارهم للمهارة الكافية لديهم في التعامل و التفاعل مع بيئة العمل التي تتميز بالتعقيد و التغيير المستمر. ومن المعلوم أن بيئة العمل تتضمن أفراداً بقيم وفلسفات وميول واتجاهات وحاجات وشخصيات مختلفة ويعملون في ظل نظم وقوانين وهياكل متباينة، وهذا الوضع يخلق في بيئة العمل صراعات وتناقضات أحيانا، وانسجامات أحيانا أخرى، وتعكس هذه القيم و الفلسفات والاتجاهات والنظم والقوانين والهياكل شخصية المنظمات وهيكلها النفسي، فكل منظمة لها ثقافة وتقاليد وطرق عمل خاصة بها تميزها عن غيرها، هي تشكل بمجملها المناخ السائد فيها. فمن المنظمات ما توصف بأنها جامدة وتميل إلى استخدام الأسلوب البيروقراطي أو الاتوقراطي في التعامل مع موظفيها، وأخرى إنسانية تميل إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي المشارك الذي يسمح للعاملين بالمشاركة في صنع القرارات ورسم السياسات. والمناخ السائد في منظمة ما، له تأثير إيجابي أو سلبي على دوافع الأفراد وعلى سلوكهم، ويميل العاملون في المنظمات إلى تقييم المناخ السائد في مؤسستهم إما بالإيجابي أو بالسلبي، فإذا أدرك العاملون أن مؤسستهم يسودها المناخ الإيجابي، فهم غالبا ما يكونون محفزين فينعكس إيجابا على دوافعهم للعمل و على إنتاجيتهم ويتمنون البقاء في المؤسسة. أما العاملون الذين يدركون أن مؤسستهم يسودها المناخ السلبي فهم غالبا ما يكونون غير محفزين، ويتمنون الانسلاخ عن بيئة العمل (Cherrington Davids 1989. P.494). وتميل المؤسسات إلى استقطاب الأفراد الذين يتلاءمون مع مناخها، لضمان الاستمرار في نهجها وطريقة عملها (Davis, Keith 1987, P.23).

إذاً، ما المناخ التنظيمي؟، وما أبعاده.؟ وما الفرق بين المناخ التنظيمي والثقافة المنظميه؟. في الواقع، هناك تعريفات كثيرة للمناخ التنظيمي، كما أن المناخ التنظيمي يعتبر مجالاً مهما في بيئة عمل المنظمات، هو يناقش بشكل مستفيض منذ الستينيات من القرن العشرين. وقد حاول الكثير من المهتمين إيجاد تعريف علمي لمفهوم المناخ التنظيمي، على الرغم من عدم اتفاقهم على تعريف محدد فإن وجهات النظر تلاقت نحو الاتجاه العام لهذا المفهوم. فقد عرفه ليتون وسترنجر بأنه " مجموعة الخصائص التي تصف بيئة العمل وتميزها في المنظمة، والمدركة بصورة مباشرة أو غير مباشرة من قبل الأفراد الذين يعملون في هذه البيئة و التي يكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم (Litwin and Stringer .1968,P.1) وعرفه إكفال بأنه " خليط من المواقف و المشاعر و السلوكيات التي تميز المؤسسات عن بعضها

البعض(Ekvall,1983,P.1) . وقد طور بناء هذا المناخ بالتفاعلات المستمرة بين الأفراد ومنظمات الأعمال . كما عرفه موران فولكوين بأنه " خصيصة تمتاز بالثبات النسبي تميز المنظمة عن المنظمات الأخرى، تجسد المدارك الجماعية للعاملين حول منظمتهم فيما يتعلق بأبعاد الاستقلالية و الثقة و التماسك و الدعم و المساندة والاعتراف والابتكار و العدالة، وتعكس المعايير و القيم السائدة في المنظمة، وتمثل مصدر تأثير في بلورة السلوك الإنساني (Moran and Volkwein ,1992 ,P.2) أما القريوتي فقد عرفه بأنه " مجموعة الخصائص للبيئة الداخلية للعمل التي تتمتع بدرجة من الثبات النسبي أو المستقرة يفهمها العاملون ويدركونها، مما ينعكس على قيمهم واتجاهاتهم وبالتالي على سلوكهم (قريوتي، ١٩٩٣، ص٢١٥) . ويعرفه العديلي بأنه " البيئة الإنسانية التي يعمل في إطارها العاملون، وهذا المناخ قد يكون داخل إدارة من الإدارات أو يمثل جزءا أساسيا من المنظمة(العديلي، ١٩٩٥، ص، ٣٠١) . وأما عمران فإنه يعتبر المناخ التنظيمي عبارة عن شخصية المنظمة كما يراها أعضاؤها وما يعتقدونه بشان ما يجب أن تكون عليه منظمتهم، وليس بالضرورة أن يكون هذا الاعتقاد ممثلاً لما هو كائن بالفعل في المنظمة (عمران، ١٩٨٨، ص١٠) . وعرفه مؤيد سليمان بأنه " الانطباع العام المتكون لدى أعضاء المنظمة و المتضمن متغيرات عديدة، كأسلوب معاملة المديرين لمرؤوسيهم، وفلسفة الإدارة العليا، وجو العمل أو ظروفه، ونوعية الأهداف التي تبغي المنظمة تحقيقها (مؤيد، ١٩٨٧، ص٣٧) .

كما أن هناك تعريفات أخرى للمناخ التنظيمي لا مجال لذكرها، و المراجعة الدقيقة و المتأنية لهذه التعريفات أظهرت اتفاقا واضحا بين الكتاب و الباحثين حول الاتجاه العام لهذا المفهوم الذي يتضمن ما يأتي :

* المناخ التنظيمي مجموعة من الخصائص التي تعكس البيئة الداخلية للمنظمة وتميزها عن غيرها .
* إن فهم المناخ التنظيمي وتحليله في المنظمات يتطلب التعامل مع العالم الإدراكي للمنظمة، وهذا الإدراك مرتبط إلى حد كبير بالنظام المعرفي للفرد، أي خبراته وتجاربه وتعليمه وثقافته، فالمناخ التنظيمي هو مجموعة القيم والاتجاهات السلوكية وآثار الممارسات التي يدركها الفرد داخل المنظمة وليس بالضرورة أن تمثل ما هو كائن فعلاً .
* يعكس المناخ التنظيمي التفاعل بين السمات الشخصية و التنظيمية ويعبر عن خصائص المنظمة كما يدركها العاملون فيها .

* تمتاز خصائص المناخ التنظيمي بدرجة من الثبات النسبي، ولا تمتاز بالثبات المطلق.
* إن خصائص المناخ التنظيمي تؤثر على السلوك التنظيمي للعاملين في المنظمة إما إيجابا أو سلبا.

وللأمانة العلمية، يجب الإشارة إلى أن بعض الدارسين يخلط بين مفهومي المناخ التنظيمي والثقافة المنظمية ويعتبرونهما وجهين لعملة واحدة. فعلى الرغم من التشابه الظاهري بين المفهومين، فإن هناك فروقا واضحة بينهما. فالمناخ التنظيمي لا يعني الثقافة المنظمية وليس بديلا عنها. فالثقافة المنظمية تشير إلى نظام المعاني والافتراضات والمعتقدات والمعايير المشتركة التي يتمسك بها الأعضاء في المنظمة . والثقافة لها تأثير قوي جدا على حياة الناس وعلى تصرفاتهم. فهي تحدد خصائص أساسية للقيم المنظمية، والممارسات المألوفة و المقبولة بالنسبة للمؤسسة، كما تحدد العقوبات والروادع التي تتبع الممارسات غير المألوفة وغير المقبولة، ويمكن الاستدلال على ثقافة المنظمة بالقوانين والقواعد الضمنية التي يمكن أن لا تكون مكتوبة رسميا ولكن يعي العاملون ما هو متوقع منهم. فالثقافة المنظمية تصقل شخصية المنظمة وتمنح أعضاءها شعورا بالهوية وتميز المنظمة عن غيرها. كما أن الخصائص الثقافية للمنظمة تمتاز بالثبات وتدوم لفترة طويلة قد تمتد طوال حياة المنظمة . وعلى العكس من ذلك فإن المناخ التنظيمي يمتاز بأنه أقل ثبوتية (ثبات نسبي) وديمومة من الثقافة المنظمية، التي تخضع للمراقبة والضبط والتقييم المباشر من المنظمة والقائمين عليها، وتقتصر إلى حد كبير على جوانب البيئة الاجتماعية والمدركة من قبل أعضاء المنظمة. والمناخ التنظيمي يتشكل من خلال التفاعلات والعلاقات الإنسانية في بيئة العمل، فهو خاضع للتغيير عبر الزمن (Sophia Dormeyer,2003,p.11. Stephen Robbins, 2003,p.558). والبحث الحالي يهدف إلى تقييم المناخ التنظيمي– وليس الثقافي– في وزارة الشباب والرياضة بقياس تصورات العاملين وتحليلها في الوزارة نحو مناخها التنظيمي الذي أدركوه من العلاقات التفاعلية بين سماتهم الشخصية والسمات المنظمية .

أبعاد المناخ التنظيمي

تتمثل أبعاد المناخ التنظيمي بعدد من العوامل الداخلية التي تؤثر على أداء العاملين وسلوكهم التنظيمي إيجابا أو سلبا . لقد اختلف الباحثون والكتاب حول أبعاد المناخ التنظيمي وكيفية قياسها بقدر اختلافهم حول مفهوم المناخ التنظيمي، وهذا الاختلاف مرده اختلاف

البيئات التي درست من الباحثين في هذا المجال وكذلك اختلاف المداخل العديدة لدراسة تلك الظاهرة الإدارية .

فقد كانت هناك محاولات كثيرة من باحثي المناخ التنظيمي لتطوير أبعاد عامة وعالمية يمكن على أساسها قياس المناخ التنظيمي في أي مؤسسة بصرف النظر عن طبيعة نشاطها وشكلها القانوني ومكان وجودها . فمثلا حدد جونز وجيمز (Jones and James) ستة أبعاد للمناخ التنظيمي وهي : مستوى الغموض والتضارب في العمل، وأهمية العمل ومستوى التحدي والتنوع فيه، والأنماط القيادية، ومستوى التعاون والتنسيق بين جماعات العمل، والمهنية في العمل، ومدى توفر معايير العمل ((Michael (Cameron, 2000.p.28) .
كما أن تحديد أبعاد المناخ التنظيمي كان محل اهتمام لدى باحثين أمثال جامبل و دونيت ولولر في العام ١٩٧٠ حيث قاموا بعدة دراسات حددوا بها أربعة أبعاد للمناخ التنظيمي هي : الاستقلالية في العمل، ونظام المكافآت، والدفء في العلاقات، ومستوى النمطية في العمل (Gmpbell.etal,1970) . وفي العام ١٩٩٥ قدم رايدر وساوثي ستة أبعاد للمناخ التنظيمي وهي : الدعم والمساندة التي يقدمها القادة، وأهمية العمل ومستوى التحدي والتنوع فيه، ومستوى التعارض والنزاع في العمل، وانفتاح التخطيط التنظيمي، ودفء العلاقات ومستوى التعاون بين العاملين، والعدالة المدركة (Ryder and Southy,1995,pp.45-52) .
واقترح إكفال (Ekvall) في العام ١٩٨٦ عشرة أبعاد للمناخ التنظيمي هي : مستوى التحدي الذي يوفره العمل، والاستقلالية في العمل، ودعم الأفكار الريادية والواعدة، والثقة المتبادلة بين العاملين والمنظمة، ومستوى النشاط و الحيوية في المنظمة، وأجواء المرح في المنظمة، ومستوى النزاع والتعارض في المنظمة، ومدى توفر أجواء الجدل والنقاش الفعال، ومدى الاستعداد للمخاطرة، ومدى الاستعداد لتطوير الأفكار البنّاءة وتقبلها (Sophia Dormeyer,2003,p.10) . ويرى ليكرت أن أبعاد المناخ التنظيمي هي سبعة : الأنماط القيادية، وأساليب التحفيز، وأنماط الاتصالات، وعمليات التفاعل والتأثير، واتخاذ القرارات، ووضع الأهداف وأسلوب الرقابة (Likert,1961,pp.223-233) .
كما بين الباحثان ليتوين وسترانجر (Litwin and Stringer) أن هناك ثلاثة متغيرات تؤلف المناخ التنظيمي وأن لكل منها نتائج مختلفة على فاعلية العاملين في التنظيم وأن هذه المتغيرات هي : نظام الاتصال الرسمي، والقواعد التنظيمية، وأنماط السلوك (Hampton ,1973,p.645) .

في الواقع، هناك أبحاث عديدة أخرى أنجزت وكان هدفها تحديد الأبعاد الأساسية للمناخ التنظيمي، إلا أن إطلاع الباحث على العديد منها فإنه يمكن استقراء مجموعة من الأبعاد للمناخ التنظيمي، وهي أنفسها التي ستتبنى في البحث الحالي وهذه الأبعاد هي: الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية، والأنماط الإدارية والقيادية، وأساليب اتخاذ القرارات، والأنماط الاتصالية، وأساليب تحفيز العاملين، وفرص التقدم والترقي في العمل. وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد بعد واحد بعينه من الأبعاد آنفة الذكر يؤثر على شكل المناخ التنظيمي في منظمة ما، بل إن المناخ التنظيمي يتأثر بهذه الأبعاد مجتمعة وأن بعداً معيناً يمكن أن يؤثر على بُعد آخر ويتأثر به هكذا.

الدراسات السابقة

قام الباحث بمسح ما توافر من دراسات متعلقة بالمناخ التنظيمي، وتبين أن العدد الأكبر منها أجري على مؤسسات أكاديمية ومؤسسات إنتاجية وأن عدداً قليلاً من هذه الدراسات قد أجري في مؤسسات حكومية أو شبه حكومية. كما تبين للباحث بأنه لا يوجد أي دراسة لها علاقة بالمناخ التنظيمي في القطاع الحكومي في فلسطين، وكل ما استدل عليه دراستان: الأولى لها علاقة بالمناخ التنظيمي في إحدى الجامعات الفلسطينية والثانية في المدارس الحكومية في إحدى المحافظات.

أولا: الدراسات العربية

في دراسة العواملة في العام ١٩٩٤ حول أبعاد المناخ المؤسسي في الوزارات والدوائر المركزية في الأردن، هدف منها إلى معرفة واقع المناخ المؤسسي في الأجهزة الحكومية العامة حيث درس عددا من المتغيرات أهمها: فلسفة الإدارة والقيادة، ونظام الحوافز، والمبادرة والإبداع، والجدارة والموضوعية، والاتصال الرسمي، وتفويض السلطة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ووضوح الأهداف والسلطات والمسؤوليات، والأساليب والإجراءات ونظم العمل، ووجود هيكل تنظيمي مستقر، والاهتمام بالكفاية الإنتاجية، وفعالية التشريعات والقوانين، والعلاقات الاجتماعية، ومدى توفر عناصر البيئة المادية. اشتملت عينة الدراسة على ٩٢٤ شخص موزعين على ٢٢ وزارة و٨ دوائر مركزية. استخدم الباحث المنهج الوصفي

التحليلي وأسلوب الدراسة الميدانية . وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود استقرار ورضا عام متوسط عن المناخ المؤسسي، وأن أسباب التغيير في هذا المناخ تعود إلى الأوضاع الداخلية للأجهزة المبحوثة، كما أن عدم استقرار القيادة الإدارية العليا، والمحسوبية، وتدني الحوافز كانت من أهم سلبيات المناخ المؤسسي في الأجهزة المبحوثة . وأوصت الدراسة بضرورة إدخال تحسينات تدريجية في جوانب المناخ المؤسسي كافة، والحد من التأثيرات الشخصية وزيادة الاهتمام بالعاملين والإنتاجية وتحديث التشريعات.

وأما دراسة طعامنه . (١٩٩٦) حول أثر وحدات التطوير الإداري في المناخ التنظيمي السائد في القطاع العام في الأردن، فقد هدفت إلى الكشف عن اتجاهات العاملين نحو المناخ التنظيمي السائد في القطاع العام ، كما هدفت إلى معرفة أثر وحدات التطوير الإداري في المناخ التنظيمي السائد في القطاع العام بدراسة ميدانية على عينة مكونة من٥٩٢ شخص موزعين على ٢٣ وزارة و٢٠ دائرة مركزية و٢٧ مؤسسة عامة . وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات أفراد العينة كانت سلبية نحو المناخ التنظيمي في خمسة مجالات هي: الصراع التنظيمي، والسلطة والمسؤولية، والقيادة، والمكافأة والتدريب. في حين كانت إيجابية نحو بعدي البيئة التنظيمية وإجراءات العمل واللجان. كما توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف واضح في اتجاهات المبحوثين نحو المناخ التنظيمي في وحدات القطاع العام التي يوجد بها وحدات تطوير إداري متخصصة وتلك التي لا يوجد بها مثل هذه الوحدات، وهذا يدل على وجود ارتباط وثيق بين طبيعة المناخ التنظيمي ووجود أجهزة تطوير إداري متخصصة. وأوصت الدراسة بمدخل أساسي وهو ضرورة إنشاء وحدات تطوير إداري متخصصة في أجهزة القطاع العام للتطوير التنظيمي بتلك المنشآت ورفدها بالكوادر البشرية الكافية مع ضرورة تجنيدها بكل المستلزمات، لما لذلك من أثر على المناخ التنظيمي.

وفي دراسة للدقس وعليان في العام ١٩٩١ حول تقييم المناخ التنظيمي لشركة الفوسفات الأردنية حيث هدفت الدراسة إلى تقييم المناخ التنظيمي في الشركة بمعرفة أهمية هذا المناخ في تحقيق المؤسسة لأهدافها وأهداف مستخدميها. وللغرض ذاته، صممت استبانة واختيرت عينة مؤلفة من ٢٠٠ مفرده تمثل المجتمع العمالي في الشركة، وقد تبنت الدراسة عشرة أبعاد للمناخ التنظيمي وهي: المهارات الفنية، والأهداف، وأنماط السلوك، وحل المشكلات، والتعامل مع الصراعات، والاتصال الفعال، واتخاذ القرارات، والاحترام، والثقة، والمعنويات والانتماء. وتوصلت الدراسة إلى أن العاملين يرغبون في مناخ تنظيمي أفضل

في كل المستويات وخصوصا من حيث الأهداف، والتعامل مع الصراعات واتخاذ القرارات. وأوصت الدراسة بالعمل على تنمية المهارات الفنية للعاملين وضرورة إشراكهم في وضع أهداف المؤسسة وفسح المجال أمامهم للابتكار. كما أوصت الدراسة بضرورة إنهاء الصراعات المختلفة في العمل و كذلك منح العاملين مكافآت مادية ومعنوية لتشجيعهم لإعطاء إنتاجية أفضل من قبل.

وأجريت دراسة ميدانية قام بها زكي محمود هاشم في العام ١٩٨٧ حول طبيعة المناخ التنظيمي في قطاع الأعمال الكويتي الذي يشمل مؤسسات في القطاع العام و القطاع الخاص والقطاع المشترك، حيث ركزت الدراسة على دور وحدات التنظيم وطرق العمل في بناء المناخ التنظيمي الملائم، وأظهرت الدراسة تفاوت نسبة وجود أجهزة متخصصة في التنظيم وطرق العمل في المؤسسات المبحوثة، كما بينت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين وجود أجهزة متخصصة في التنظيم وطرق العمل وبين مدى توفر العناصر الإيجابية في المناخ التنظيمي في المؤسسات المبحوثة.

وأما الدراسة التي قام بها زهير الصباغ وآخرون في العام ١٩٨٢، فقد هدفت إلى تعرف أثر المناخ التنظيمي السائد في مؤسسات الدولة ودوائرها في مدينة إربد الأردنية على اتجاهات العاملين. حيث شملت عينة الدراسة ٣٥٦ من العاملين في هذه المؤسسات موزعين على ٣٠ مؤسسة ودائرة. وخرجت الدراسة بنتائج كان أهمها وجود انطباع سلبي عام لدى جميع أفراد عينة الدراسة تجاه المناخ التنظيمي السائد في مؤسسات الدولة ودوائرها. كما تبين أن هناك اتجاهات سلبية لدى عينة الدراسة فيما يتعلق بالرواتب والأجور والعمل الذي يقومون به، والدافع للعمل، والسياسات والإجراءات و الاحتياجات التدريبية. بينما كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو عملية اتخاذ القرارات والصلاحيات والعلاقات والاتصالات في بيئة العمل. كما كشفت الدراسة عن وجود تباين أساسي بين المستويات الإدارية الثلاثة (العليا، والوسطى، والدنيا) في موقفها من المناخ التنظيمي كله.

وقد قام الباحثان النمر وحمزاوي في العام ١٩٩٥ بدراسة بعنوان " المناخ التنظيمي كمؤشر لفعالية إدارة المؤسسات العامة "، وهي دراسة طبقت على المؤسسات العامة في السعودية، حيث شملت الدراسة عينه مكونه من ٢٥٣ مشارك بالمؤسسات السعودية العامة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المكونة للمناخ التنظيمي هي: العمليات، والرضا الوظيفي، وفلسفة الإدارة. وتوصلت الدراسة إلى أن الأغلبية العظمى من عينة الدراسة راضية عن العمل ولو بدرجة متوسطة على الأقل.

وفي دراسة أجراها اللوزي في العام ١٩٩٤ بعنوان " المناخ التنظيمي لدى الأفراد العاملين في مستشفيات القطاع العام في الأردن " ، هدف إلى معرفة درجة رضا العاملين في هذه المستشفيات عن المناخ التنظيمي السائد فيها ، حيث شملت أداة الدراسة ثمانية مجالات : البيئة التنظيمية ، والمسؤولية ، والحوافز ، والمخاطرة ، والعلاقات الإنسانية ، ومعايير الأداء ، والخدمات ، والانتماء . وشملت عينة الدراسة ٥٤٥ عامل في ثلاثة مستشفيات في الأردن ، وقد خرجت الدراسة إلى أنه ليس هناك اثر لمتغيرات الجنس ، والحالة الاجتماعية ، والمؤهل العلمي ، والعمر على مستوى الرضا عن المناخ التنظيمي لدى العاملين وفي جميع المجالات . وتوصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود أثر لمتغير الوظيفة على مستوى الرضا عن المناخ التنظيمي في جميع المجالات باستثناء مجال المسؤولية . وأكدت الدراسة على أن لمتغير مكان العمل أثراً على مستوى الرضا عن المناخ التنظيمي لدى العاملين في جميع مجالات المناخ التنظيمي إلا في مجالي الخدمات والانتماء .

وفي دراسة قام بها عابدين وأبو سمره في العام ٢٠٠١ حول المناخ التنظيمي في جامعة القدس كما يراه أعضاء هيئة التدريس فيها " ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة نحو المناخ التنظيمي تبعا لمتغيرات الجنس ، ونوع الكلية ، والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة . وشملت الدراسة عينة مكونة من ٢٨٢ عضو ووزعت عليهم استبانة تعكس أبعاداً ستة للمناخ التنظيمي وهي : - الأسلوب الإداري والقيادي ، العلاقات والاتصالات ، واتخاذ القرارات والصلاحيات ، والإجراءات و السياسات ، والتقدم المهني ، وحوافز العمل . وأظهرت نتائج الدارسة تدني مستوى تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للمناخ التنظيمي فيها عامة ، وتفاوتت مستويات التقدير باختلاف مجالات المناخ ، كما أظهرت الدراسة اختلاف تصورات أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي باختلاف الجنس (لصالح الإناث) وباختلاف نوع الكلية (لصالح الكليات الأدبية) وباختلاف الرتبة الأكاديمية (لصالح رتبة أستاذ) وباختلاف سنوات الخبرة (لصالح من تقل خبرته عن خمس سنوات) . وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بسياسة الحوافز و التقدم المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وبالبحث العلمي وإجراءاته وبترشيد الوظائف الإدارية المساندة لتحسين المناخ التنظيمي في الجامعة .

كما قامت الوحيدي في العام ٢٠٠٠بدراسة بعنوان " العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية و الرضا الوظيفي لدى معلمي الصفوف الأساسية العليا في محافظة رام الله و البيرة ، حيث هدفت إلى تحديد طبيعة المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية وفهم

طبيعة العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية و الرضا الوظيفي لدى معلمي الصفوف الأساسية . ولتحقيق هذا الهدف صممت الباحثة استبانة عكست خمسة أبعاد للمناخ التنظيمي ، اثنان منها يتعلقان بسلوك المدير وهما : السلوك الداعم والسلوك المعوق ، أما الأبعاد الثلاثة الأخرى فتتعلق بسلوك المعلم وهي : سلوك الزمالة ، وسلوك الالتزام ، وسلوك عدم الالتزام . ثم وزعت الاستبانة على عينة مكونة من ٦١٠ فرد موزعين على ٦١ مدرسة حكومية في المحافظة ، وتبين من النتائج وجود نوعين من المناخ التنظيمي في المدارس الفلسطينية وهما : المناخ المنفتح ، الذي يتميز بسلوك المدير الداعم لأفعال المعلمين واقتراحاتهم البنّاءة . أما النوع الآخر فهو مناخ عدم الالتزام الذي يتميز بسلوك المدير الداعم الذي يعطي المعلمين حرية العمل المهني ، ويتقبل اقتراحاتهم البنّاءة ، وقدمت الباحثة عدة توصيات تضمنت التأكيد على أهمية الانفتاح في المناخ التنظيمي للمدرسة .

وقامت عثامنة في العام ١٩٩٦ بدراسة حول تقييم المناخ التنظيمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصوراتهم نحو المناخ التنظيمي السائد فيها ، ولتحقيق هذا الهدف أعدت استبانة مكونة من ستة مجالات للمناخ التنظيمي هي : حوافز العمل ، والأسلوب الإداري و القيادي ، والعلاقات و الاتصالات ، واتخاذ القرارات والصلاحيات ، والإجراءات والسياسات ، والتقدم والنمو المهني . ثم وزعت الاستبانة على ٣٥٠ عضو هيئة تدريس في الجامعة ، وتوصلت الدراسة إلى أن تقييم أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي في الجامعة هو فوق المتوسط ، وأوصت بضرورة الاهتمام بفرص التقدم و الترقي المهني لأعضاء هيئة التدريس وتوفير الدعم المادي و المعنوي لهم .

وفي دراسة أخرى قام بها القريوتي في العام ١٩٩٤ حول تقييم المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ، حيث أعد الباحث استبانة عكست ستة أبعاد للمناخ التنظيمي وهي : فلسفة الإدارة ، ونمط اتخاذ القرارات ، ونمط الاتصالات ، ونمط العلاقات بين العاملين ، ونمط تقييم الأداء وسياسة التحفيز . وقد بينت الدراسة ان تقييم أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي سلبي في مجمله ، و أوصت بضرورة اهتمام الجهات المسؤولة في الجامعة بهذا الأمر توخيا لمناخ تنظيمي أفضل يقود إلى أداء أفضل من أعضاء هيئة التدريس .

ثانيا : الدراسات الأجنبية

في دراسة قام بها فنسنت(Vincent) في العام ١٩٨٨ حول المناخ التنظيمي والدافعية في سلطة الكهرباء في نيجيريا لتفحص أثر المناخ التنظيمي في الدافعية والطرق التي يمكن أن تؤثر على أداء العاملين في سلطة الكهرباء ومستوى الأداء . وقد شملت عينة الدراسة على ٢٤٠ شخص من الفنيين وتوصلت إلى نتيجة رئيسة مفادها أن المناخ التنظيمي يؤثر على الدافعية وان للمكافآت تأثيرا كبيرا على العاملين الذين يعملون في ظل اقتصاد يتصف بنسبة بطالة عالية .

وأما صوفيا دورمير(Sophia Dormeyer) فقد قامت بدراسة في العام ٢٠٠٣ حول العلاقة بين الأنماط القيادية و المناخ التنظيمي في إدارة الملاحة الجوية السويدية في مطار مالموستوريب(Malmo Sturup) حيث كان الهدف من الدراسة هو التحقق من اثر الأنماط القيادية على المناخ التنظيمي في المطار . لذات الغرض أعدت استبانة وزعت على ١٠٠ شخص من العاملين في المطار واستثنى من الدراسة الأفراد في مواقع قيادية . وتوصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسة مفادها

إن علاقات العمل في المطار ايجابية وان دافعية العاملين للعمل تعتبر عالية جدا وأن لديهم انتماء عاليا لعملهم ، كما أكدت الدراسة على أنه لا يوجد اختلاف يذكر بين أساليب القيادة المستخدمة و المناخ التنظيمي ، وأنه لا يوجد نمط قيادي عام وموحد ، ولكن يوجد فروق فردية بين القادة في الإدارات المختلفة في المطار . وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوبي الإدارة بالاستثناء وقيادة عدم التدخل يستخدمان بين الحين والآخر من القادة على نطاق ضيق . وفيما يتعلق بالمناخ التنظيمي ، فقد أظهرت الدراسة نتائج إيجابية ، حيث أكدت على أن المناخ التنظيمي في المطار إيجابي وان معظم العاملين أكدوا إيجابيا على بعد الابتكار عند تقييمهم للمناخ التنظيمي السائد ، وأوصت الدراسة بضرورة تأكيد القادة على أسلوبي القيادة التحويلية و التفاعلية لأهميتهم في بيئة العمل .

وفي دراسة قام بها أرفدسون ((Arvidsson وآخرون في العام ٢٠٠٣ من جامعة لاند السويدية بالتعاون مع مركز خدمات المراقبة الجوية تحت عنوان " المناخ التنظيمي وبيئة العمل النفسية في قطاع المراقبة الجوية " ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثر المجالات المختلفة للمناخ التنظيمي كالعمل الجماعي و الأنماط القيادية و بيئة العمل النفسية والأمان بالتغيرات التنظيمية و الفنية المستمرة . وتوصلت الدراسة إلى نتيجة رئيسة هي أن المناخ التنظيمي في

مركز خدمات المراقبة الجوية مستقر وصحي، ولم يسجل أي فروق في المناخ التنظيمي بسب التغيرات التنظيمية و الفنية.

وفي دراسة أخرى قام بها هيرسشبيرغ (Herschberg) في العام ١٩٩٥ بعنوان " أثر عناصر المناخ التنظيمي على الفعالية "، حيث هدفت الدراسة إلى الإجابة عن سؤال رئيس هو "هل التحسن في المناخ التنظيمي سيؤدي إلى تحسن في أداء المنظمة ؟ . ولهذا الغرض أعدت استبانة موجهة إلى الطاقم الإداري وغير الإداري في عدد من المؤسسات، وكذلك حددت عناصر الأداء التي سيقاس أثر المناخ التنظيمي عليها، وتبنت الدراسة أحد عشر بعداً للمناخ التنظيمي وهي : أنماط الاتصال، والسلطة الرسمية، ووضوح الأهداف، والأداء و الإنتاجية، والمبادأة، والاعتراف، وعلاقات العمل، والعمل بروح الفريق، وخدمات الزبائن، وفرص التقدم والتطور في العمل، و القيادة . وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن عناصر المناخ التنظيمي الأكثر تأثيرا على أداء المنظمات بالترتيب هي : أنماط الاتصال، ووضوح الأهداف، وعلاقات العمل، وخدمات الزبائن .

وأما الدراسة التي قام بها مايكل كاميرون (Michael Cameron) في العام ٢٠٠٠ وعنوانها " أثر المناخ التنظيمي على أداء الفنادق الاسترالية في جنوب شرق كوينزلاند "، فقد هدفت إلى التحقق من أثر عناصر المناخ التنظيمي على أداء الفنادق . ولهذا الغرض، صمم الباحث استبانة معدلة عن استبانة (١٩٩٠) Southy واستبانة (١٩٧٩) Gones and Jamnes ، حيث عكست الاستبانة سبعة أبعاد للمناخ التنظيمي وهي : الدعم و المساندة التي يقدمها القادة، والمهنية في العمل، ومستوى التعارض والغموض و النزاع في العمل، والأنظمة و القوانين وضغط العمل، والتنوع في العمل ومستوى التحدي والاستقلالية فيه، والعمل الجماعي ودفء العلاقات، ومستوى النمطية في العمل. ثم وزعت الاستبانة على العاملين في أربعة عشر فندقا بدرجة خمسة نجوم، وتوصلت الدراسة إلي وجود علاقة ضعيفة بين المتغيرات الديمغرافية للعاملين وعناصر المناخ التنظيمي السبعة، ولكن أكدت الدراسة وجود اثر ايجابي للمناخ التنظيمي على رضا الزبائن. ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها الدراسة هو أن الفروق في العناصر السبعة للمناخ التنظيمي سجلت ٣٠٪ من الفروق في تصورات العاملين في الفنادق نحو مستوى رضا الزبائن، وأن تصورات العاملين نحو مستوى رضا الزبائن سجل ٢٣٪ من الفروق في معدل العائد لكل غرفة بين الفنادق .

مناقشة الدراسات السابقة

بعد مراجعة دقيقة للدراسات التي تناولت موضوع المناخ التنظيمي في المنظمات، تبين ما يأتي : -

*أن معظم الدراسات هدفت إلى الكشف عن تصورات العاملين في المنظمات المبحوثة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها، و بعضها حاول دراسة أثر المناخ التنظيمي بأبعاده المختلفة على رضا العاملين وعلى أداء المنظمات بعامة.

* لتحقيق أهدافها، استخدمت معظم الدراسات، إن لم يكن جميعها، المنهج ألوصفي أو ألوصفي التحليلي وأسلوب الدراسة الميدانية بإعداد استبانة تعكس أبعاد المناخ التنظيمي كما حددتها الدراسة.

* أن معظم الدراسات السابقة حاولت دراسة تصورات العاملين في المنظمات نحو المناخ التنظيمي السائد فيها معتمدة على مجموعة من الأبعاد اشتقت من الأدبيات المتعلقة بالموضوع، وبعد المراجعة و التدقيق تبين أن معظم الدراسات اشتركت بالأبعاد التسعة التالية للمناخ التنظيمي وهي :

الأنماط القيادية، ونظام الحوافز، وأنماط الاتصالات، والصلاحيات واتخاذ القرارات، وفرص التقدم والترقي المهني، والعلاقات التنظيمية، وأساليب وسياسات وإجراءات العمل، والعمل الجماعي ودفء العلاقات، ومحتوى العمل.

* -أن نتائج الدراسات السابقة عكست تصورات العاملين في المنظمات المبحوثة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها والتي تراوحت بين تصورات ايجابية في بعضها وسلبية في البعض الأخر وأن هذه التصورات تختلف باختلاف أبعاد المناخ التنظيمي.

* -أن جميع الدراسات السابقة أوصت بضرورة تحسين المناخ التنظيمي في المنظمات، لما لذلك من أثر إيجابي على سلوك العاملين وعلى دافعيتهم للعمل.

وعليه، يرى الباحث أن هدف البحث الحالي ينسجم مع هدف معظم الدراسات السابقة وهو : دراسة اتجاهات العاملين في وزارة الشباب و الرياضة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي و الأسلوب الميداني باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض وتعكس ستة أبعاد رئيسة للمناخ التنظيمي، يرى الباحث أنها تعكس معظم الأبعاد التي وردت في الأدبيات وتبنتها معظم الدراسات السابقة، وهذه الأبعاد هي : الهيكل التنظيمي و العلاقات التنظيمية، والأسلوب الإداري و القيادي، وأنماط الاتصالات، والصلاحيات واتخاذ القرارات، ونظام الحوافز، وفرص التقدم والترقي المهني.

تحليل البيانات وتفسير النتائج

أولا : تحليل البيانات العامة للبحث

الجدول (١)
توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	النسبة
ذكر	٧٠
أنثى	٣٠
المجموع	١٠٠

يشير الجدول (١) إلى أن الغالبية العظمى (٧٠٪) من عينة البحث هم من الذكور وأن نسبة الإناث شكلت (٣٠٪) . و يؤكد هذا أن الذكور هم الأكثريه في الوزارة .

الجدول (٢)
توزيع العينة حسب العمر

الفئة العمرية	أقل من ٢٥ عام	٢٦-٣٠	٣١-٣٥	٣٦-٤٠	٤١-٤٥	٤٦-٥٠	٥١-٥٥	٥٦-٦٠
النسبة	٥,٤	١٧,٤	٢٠,١	٢٩,٥	٩,٤	٨,١	٩,٤	٧
النسبة التراكمية	٥,٤	٢٢,٨	٤٣	٧٢,٥	٨١,٩	٨٩,٩	٩٩,٣	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الغالبية العظمى من العينة المستجوبة (٨٢٪) هم دون سن الخمسة وأربعين عاما، وهذا يؤكد أن غالبية العاملين في وزارة الشباب والرياضة هم من فئة الشباب. وهذا يتناسب مع المهمة الأساسية للوزارة وهي رعاية الشباب، حيث إن الشباب هم الأقدر على معرفة احتياجاتهم وتشخيصها وكيفية التعامل معها.

الجدول (٣)

توزيع العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	توجيهي أو أقل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
النسبة	١١,٣	٢٧,٣	٤٥,٣	١٤,٧	١,٣
النسبة التراكمية	١١,٣	٣٨,٧	٨٤	٩٨,٧	١٠٠

يبين الجدول (٣) أن غالبية عينة البحث هم من حملة البكالوريوس فما دون (٨٤٪) وأن حملة الشهادات العليا يشكلون نسبة (١٦٪) فقط . واللافت للانتباه أن حملة التوجيهي فما دون يشكلون (١١٪) وهي نسبة ليست ببعيدة عن نسبة حملة الشهادات العليا، والمسوغ لذلك هو أن هناك العديد ممن التحقوا بالعمل الوطني في الخارج ولم يحالفهم الحظ في التعليم قد استوعبوا بقرارات رئاسية في مؤسسات السلطة الفلسطينية وبمواقع إدارية عليا بعد عودتهم إلى أرض الوطن.

الجدول (٤)

توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	علوم إدارية ومالية	علوم	تربية	فلسفة وعلم اجتماع	حاسوب	هندسة	حقوق	صحافة وإعلام	أخرى
النسبة	٣٠,٧	٣,٦	٤٠,٩	١٠,٢	٢,٢	١,٥	٢,٢	١,٥	٧,٣

يشير الجدول إلى أن نسبة ٤١٪ من عينة البحث متخصصون في التربية بتفرعاتها وأن نسبة ما يقارب ٣١٪ متخصصون في العلوم الإدارية والمالية . وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدداً ملحوظاً من متخصصي التربية يحملون تخصص التربية الرياضية وهو تخصصهم الدقيق .

الجدول (٥)

توزيع العينة حسب سنوات العمل في الوزارة

سنوات العمل	سنتين أو أقل	٣-٥	٦-٨	٩-١١
النسبة	١١,٣	٢٤	٣٤	٣٠,٧
النسبة التراكمية	١١,٣	٣٥,٣	٦٩,٣	١٠٠

تجدر الإشارة إلى أن وزارة الشباب والرياضة قد أسست في العام ١٩٩٣ ، وبذلك يصبح عمر الوزارة حتى تاريخ إعداد البحث إحدى عشرة سنة . وكما يشير الجدول فإن غالبية عينة البحث (٦٩٪) هم بأقدمية ٨ سنوات فما دون وأن ٣١٪ من العينة هم بأقدمية تتراوح بين ١١-٩ سنة .

الجدول (٦)
توزيع العينة حسب طريقة التعيين في الوزارة

طرق التعيين	قرار رئاسي	عن طريق ديوان الموظفين مباشرة	عن طريق الوزارة مباشرة ومن خلال المنافسة	عن طريق الوزارة مباشرة ومن دون منافسة
النسبة	٤٢,٢	٨,٨	١٤,٤	٣٤,٧

يشير الجدول (٦) الى أن نسبة ٤٢٪ من عينة البحث عينت في الوزارة بقرار رئاسي ، وهذا في الواقع ، يتوافق مع النهج الإداري الذي كان سائدا والذي يمنع تعيين أي موظف في المؤسسات الحكومية برتبة مدير فأعلى دون مصادقة رئيس السلطة الفلسطينية عليه ، واللافت للانتباه أن ٣٥٪ من العينة قد عينوا عن طريق الوزارة مباشرة دون أي منافسة وأن الذين عينوا بالمنافسة الحرة وعن طريق ديوان الموظفين يشكلون ٢٣٪ وهي نسبة متدنية إلى حد ما . وتؤكد هذه النسب أن الغالبية العظمى من العاملين في الوزارة لم يعينوا بالمنافسة الحرة .

الجدول (٧)
توزيع العينة حسب المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	مدير عام	مدير دائرة	نائب مدير	رئيس قسم	رئيس شعبة
النسبة	٦	٣٤,٢	١٦,٨	٢٢,٨	٢٠,١
النسبة التراكمية	٦	٤٠,٣	٥٧	٧٩	١٠٠

لقد بلغ عدد العاملين في وزارة الشباب والرياضة في الضفة الغربية حتى تاريخ إجراء البحث حوالي ٢٧٥ موظف ، شكلت الفئة المستهدفة للبحث (المديرون العامون ، والمديرون ، ونواب المديرون ، ورؤساء الأقسام ورؤساء الشعب) حوالي ٢١٣ موظف أي بنسبة ٧٧٪ من مجمل العاملين في الوزارة . وهذا يؤكد أن النسبة العظمى من العاملين في الوزارة هم من الفئات الوظيفية العليا ، وهذا يتضح في الجدول (٧) حيث يشير الجدول إلى أن فئة رؤساء الأقسام ونواب المديرين والمديرين العامين يشكلون نسبة ٨٠٪ من أفراد العينة . والمسوغ لذلك هو طريقة التعيين التي

كانت متبعة والقرارات الرئاسية في التوظيف دون الاهتمام كثيرا للاعتبارات المهنية والموضوعية .

الجدول (٨)

توزيع العينة حسب الراتب (بالشيكل)

الراتب	٢٠٠٠- ١٠٠٠	٣٠٠٠- ٢٠٠١	٤٠٠٠- ٣٠٠١	٥٠٠٠- ٤٠٠١	٦٠٠٠- ٥٠٠١	أكثر من ٦٠٠٠
النسبة	٤٠,٩	٢٢,٢	٢٠,١	١٢,٨	٣,٤	٠,٧
النسبة التراكمية	٤٠,٩	٦٣,١	٨٣,٢	٩٦	٩٩,٣	١٠٠

يشير الجدول (٨) إلى أن حوالي ٤١٪ من أفراد العينة يتقاضون رواتب متدنية تتراوح بين ٢٠٠٠- ١٠٠٠ شيكل وأن نسبة ٤٪ تتقاضى رواتب أكثر من ٥٠٠٠ شيكل . وتجدر الإشارة إلى أن الفئات الوظيفية التي تتقاضى ٣٠٠٠ شيكل وأكثرهم فئة المديرين والمديرين العامين، وأما الفئات الوظيفية دون المديرين فيتقاضون رواتب متدنية إلى حد ما (دون ٣٠٠٠ شيكل) . وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من تدني رواتب الفئات الوظيفية الدنيا في الوزارة، فإن الانطباع لدى فئات عديدة من الجمهور الفلسطيني تعتبر ما يتقاضاه العاملون في المؤسسات الحكومية يفوق إنتاجيتهم بكثير .

الجدول (٩)

توزيع العينة حسب الإدارة التي يعمل بها الموظف

الإدارة	إدارة الشؤون الشبابية	إدارة الطلائع	إدارة الطفولة	إدارة الرياضة	إدارة الشؤون الإدارية والمالية	إدارة المنشآت	إدارة المديريات	إدارة العلاقات العامة
النسبة	١٥,٣	٦,٧	٩,٣	٢١,٣	٢٢	١٢	٧,٣	٦

يتضح من الجدول (٩) أن ٥٩٪ من أفراد العينية يتبعون إلى ثلاث إدارات رئيسة هي : إدارة الشؤون الإدارية والمالية (٢٢٪)، وإدارة الرياضة (٢١٪)، وإدارة الشؤون الشبابية (١٥٪) .

الجدول (١٠)

توزيع العينة حسب المديرية

المديرية	رام الله	نابلس	جنين	طولكرم	أريحا	بيت لحم	الخليل	سلفيت	قلقيلية	القدس
النسبة	١٢,٧	١٢,٧	١١,٤	٦,٣	٦,٣	١٠,١	١٢,٧	٦,٣	١٣,٩	٧,٦

يتضح من الجدول أن ٧٩ شخصاً من أفراد العينة (٥٣٪) يعملون في مديريات الوزارة في المحافظات، كما يوضح الجدول توزيعهم حسب المديريات .

ثانيا : تحليل المتغيرات الرئيسة للبحث

١) تحليل اتجاهات العاملين في الوزارة نحو أبعاد المناخ التنظيمي

الجدول (١١)

اتجاهات عينة البحث نحو البعد الأول (الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي
١	هناك وظائف إدارية معاونة لا مسوغ لها على مستوى الوزارة	٢,١٨
٢	الهيكل التنظيمي في الوزارة جامد وغير مرن	٢,٢٢
٣	تستند الوظائف في الوزارة بناءً على اعتبارات شخصية غير موضوعية	٢,٠٩
٤	يوجد تحديد للعلاقات بشكل واضح بين العاملين في الوزارة	٢,٩١
٥	هناك غياب في التنسيق بين المستويات الادارية المختلفة في الوزارة	٢,٢١
٦	يراعى التخصص عند تنظيم العمل وتقسيمه في الوزارة	٢,٥٢
٧	العلاقات غير الرسمية ظاهرة موجودة بين العاملين في الوزارة	٣,٦٩
٨	غالبا ما يؤخذ بتوصيات اللجان التي تشكل لمعالجة موضوع معين في الوزارة	٢,٦٩
٩	هناك مساءلة العاملين عن النتائج التي حققوها من خلال المسؤولية وتفويض السلطة لهم	٢,٥٠
١٠	هناك تكافؤ بين السلطة الممنوحة للموظف ومسؤولياته	٢,٤٨
١١	قوانين الوزارة وأنظمتها متاحة للجميع ويمكن الاطلاع عليها بسهولة	٢,٧٦
١٢	يلتزم العاملون في الوزارة بالنظم والقوانين واللوائح التزاما تاما .	٢,٥٨
١٣	يتلقى الموظف أوامر وتعليمات من عدة مسؤولين في الوقت نفسه	٢,٦٣
١٤	عندما تتعارض المصلحة الشخصية مع المصلحة العامة تخضع الأولى لصالح الثانية	٣,٢٠
١٥	إجراءات العمل في الوزارة طويلة ومعقدة ويتسبب عنها إرباك في العمل	٢,٨٢
١٦	إنني أعلم بدقة ووضوح الدور المطلوب مني أداؤه في الوزارة	٣,٧٧
١٧	إنني أعلم بدقة ووضوح العلاقة بين دوري وأدوار مختلف الأقسام الأخرى في الوزارة	٣,٦٠
١٨	إن أساليب العمل وإجراءاته المتبعة في الوزارة تسهل تأديته	٢,٨٤
١٩	هناك وصف وظيفي يوفر تحديداواضحا للواجبات والمسؤوليات لكل وظيفة	٣,٠١
٢٠	هناك نقص في المرافق الضرورية للعمل	٢,٢١
	المتوسط العام	٢,٧٥

يشير الجدول (١١) إلى أن تصورات العاملين في وزارة الشباب والرياضة نحو البعد الأول للمناخ التنظيمي " الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية " سلبية، وهذا ما أكده مؤشر المتوسط الحسابي العام للبعد حيث بلغت قيمته ٢,٧٥ أي أدنى من فئة الوسط. وعلى الرغم من هذا التوجه السلبي فإن أفراد العينة لديهم توجهات إيجابية نحو بعض مكونات هذا البعد، حيث أكد غالبيتهم على أن العلاقات غير الرسمية بين العاملين ظاهرة موجودة ومتطورة في الوزارة، وأنه غالبا ما يتم تغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية عندما يتعارضان، وأن هناك وصفاً وظيفياً يوفر تحديدا واضحا للواجبات والمسؤوليات لكل وظيفة. كما أكد أفراد العينة على وضوح الدور المطلوب منهم أداؤه في الوزارة، وكذلك وضوح العلاقة بين دورهم وأدوار مختلف الأقسام الأخرى. ولم يتفق أفراد العينة على وجود وظائف إدارية لا مسوغ لها على مستوى الوزارة. ولم يتفقوا كذلك على جمود الهيكل التنظيمي، وأن الوظائف و المهام تسند إلى العاملين بناءً على اعتبارات شخصية وغير موضوعية، واعترف المستجوبون بوجود درجة عالية من التنسيق بين المستويات الإدارية المختلفة وان إجراءات العمل في الوزارة ليست طويلة ومعقدة، وانه لا يوجد نقص في المرافق الضرورية للعمل. إن التبرير المنطقي لسلبية توجهات العاملين نحو هذا البعد هو عدم فعالية القوانين و النظم الإدارية المعمول بها والممارسة الخاطئة لهذه القوانين والنظم وعدم الالتزام بها . ولعل التشوه الأكبر في العلاقات التنظيمية في الوزارة ناتج عن المنهج المستخدم في التوظيف والذي لا يواءم فيه بين مواصفات الموظف ومتطلبات الوظيفة، بل يعين الأفراد بناءً على اعتبارات مختلفة وغالبا ما يوزعون على الإدارات والأقسام دون أي اعتبار للتخصص أو اعتبارات مهنية، وهذا يؤدي إلى ممارسات تنظيمية غير صحية في بيئة العمل . ولعل عدم تكافؤ السلطة والمسؤولية يعد من التشوهات التنظيمية التي تعاني منها الوزارة حيث إن البعض يعطى صلاحيات بقدر أكبر من حجم المسؤولية عن نتائج أعماله، وهذا يؤدي إلى إساءة استخدام السلطة والصلاحيات، وهذا ما أكده أفراد العينة في الفقرة العاشرة عندما اتفقوا على أنه لا يوجد تكافؤ بين السلطة الممنوحة للموظف والمسؤولية عن نتائج أعماله. كما أن وجود العلاقات غير الرسمية وتطورها بين العاملين نابع من قلة المهام ووقت الفراغ المتاح للعاملين، وهذا يشجع العلاقات بينهم داخل بيئة العمل وخارجها، ورغم عدم اتفاق أفراد العينة على وجود وظائف إدارية لا مسوغ لها في الوزارة، فإن الواقع العملي يشير إلى غير ذلك حيث إن هناك فعلا وظائف لا مسوغ لها استحدثت لاستيعاب الموظفين الذين عينوا بقرارات رئاسية أو غيرها، وأن هناك عدداً من العاملين لا يوجد لديهم عمل محدد، بل هم معينون على ملاك وزارة الشباب و الرياضة ويتقاضون رواتب دون أن يكون لهم أي مساهمة فعلية، وأن الكثير من العاملين تسند إليهم

الوظائف بناءً على أسس غير موضوعية وغير مهنية . وأما بخصوص إجراءات العمل ، فلم يوافق العاملون على أنها طويلة ومعقدة ولكن المقابلات التي أجريت و الواقع العملي يشير الى أن إجراءات العمل وخطوط الاتصال طويلة ومعقدة ، وتسير ضمن قنوات رسمية طويلة وهذا يعرقل عملية اتخاذ القرارات ويعوق تنفيذ العمل في الوقت الملائم .

الجدول (١٢)

توجهات العاملين نحو البعد الثاني (الأسلوب الإداري و القيادي)

	الفقرات	المتوسط الحسابي
٢١	مصدر قوة المسؤولين هو المكافآت والامتيازات التي يقدمونها للعاملين	٢,٠٦
٢٢	مصدر قوة المسؤولين هو الإجراءات العقابية للعاملين في حالة الأداء أو السلوك السيئ	٣,٦١
٢٣	مصدر قوة المسؤولين هو المواقع الرسمية التي يشغلها أعضاؤها	٣,٨٩
٢٤	مصدر قوة المسؤولين هو الخبرة والمعرفة والمهارة التي يمتلكونها	٢,٣٩
٢٥	مصدر قوة المسؤولين هو إعجاب العاملين بصفاتهم الشخصية	٢,٤٠
٢٦	يستخدم المسؤولون أسلوب الإدارة الديمقراطية في أكثر المواقف الإدارية	٢,٤٤
٢٧	الأسلوب الإداري المتبع من المسؤولين يعتمد على مستوى النضوج لدى العاملين	٢,٧٠
٢٨	الأسلوب الإداري المتبع من المسؤولين يعتمد على الموقف الإداري	٢,٩٥
٢٩	هناك اهتمام كبير من المسؤولين بالعمل واهتمام قليل بالموظف	٣,٠٧
٣٠	لدى المسؤولين مهارات إنسانية أكبر من المهارات الفنية	٣,٢٣
٣١	تعالج المشاكلات التي تحصل في مستوى إداري معين في المستوى نفسه دون إحالتها إلى المستوى الأعلى	٣,١٥
٣٢	يقوم المسؤولون بإعطاء تعليمات كافية للعاملين لما يجب عمله	٢,٨٣
٣٣	هناك انشغال كبير من المسؤولين في حل المشاكلات اليومية وإعطاء وقت قليل للتخطيط	٢,٥٧
٣٤	يمضي المسؤولون الجزء الأكبر من وقتهم في المكتب وقلما يطلعون على سير العمل في الأقسام الأخرى	٢,٧٧
٣٥	يتقبل المسؤولون النقد بهدوء ومحبة	٢,٣٩
٣٦	هناك الكثيرون من الذين يجتهدون لجعل المسؤولين راضين عنهم لكي يبعدوا عن أنفسهم المتاعب	٢,٠٦
	المتوسط العام	٢,٧٨

يشير الجدول (١٢) إلى ان تصورات العاملين نحو الأساليب الإدارية و القيادية المستخدمة في وزارة الشباب و الرياضة سلبية ، حيث سجلت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد ٢,٧٨ وهي أقل من فئة الوسط . وأما بخصوص مصدر قوة وتأثير المسؤولين في الوزارة وتأثيرهم ،

فقد اعتبر العاملون أنها تأتي من المواقع الرسمية التي يشغلها المسؤولون (٣,٨٩) والإجراءات العقابية للعاملين (٣,٦١) . ولم يتفق أفراد العينة على أن الخبرة و المعرفة لدى المسؤولين تشكل مصدر قوة وتأثير لديهم (٢,٣٩) . ففي ظل مؤسسات يعوزها تطبيق النظم و القوانين، فإن المواقع الرسمية تشكل مصدراً كبيراً لقوة المسئولين وتأثيرهم وخاصة إذا كان هؤلاء المسؤولون معينين لاعتبارات وانتماءات معينة، وأما الإجراءات العقابية التي يستخدمها المسؤولون للتأثير على العاملين فتتجلى في المحاباة بتزكية بعض العاملين للترقية أو الترشح لدورة تدريبية أو الحصول على إجازة وذلك بناءً على اعتبارات شخصية أو أخرى . وتشير النتائج كذلك إلى أن المسؤولين يبدون اهتماماً كبيرا بالعمل على حساب الموظف واحتياجاته (٣,٠٧)، وأن المسؤولين تعوزهم المهارات الفنية في العمل (٣,٢٣) فتجد أحيانا أشخاصاً في مواقع إدارية عليا لا يتوفر لديهم الدراية التامة بالجوانب الفنية بعملهم، وهذا ناتج عن أسلوب التعيينات التي تتم دون أي اعتبارات موضوعية وتوزيع المهام والوظائف على العاملين بطرق غير مهنية . كما تؤكد النتائج على تطبيق مبدأ الإدارة بالاستثناء من خلال معالجة المشاكلات التي تحصل في مستوى إداري معين في المستوى نفسه دون إحالتها إلى مستويات إدارية عليا (٣,١٥) . وتشير النتائج إلى أن أسلوب الإدارة الديمقراطية و المشاركة الإدارية غير ممارس من قبل المسؤولين في الوزارة (٢,٤٤) وأن أسلوب الإدارة الموقفية أيضاً غير ممارس منهم (٢,٩٥) مما شكل اتجاهات سلبية للعاملين نحو الأنماط القيادية المستخدمة من المسؤولين في الوزارة .

الجدول (١٣)

اتجاهات العاملين نحو البعد الثالث (أنماط الاتصالات)

	الفقرات	المتوسط الحسابي
٣٧	تعطى الفرصة للعاملين في إيصال المعلومات الى المسؤولين	٢,٨٧
٣٨	يتم الاتصال بين الأقسام الإدارية مباشرة دون المرور على المسؤولين	٢,٩٦
٣٩	تعتبر الإشاعات مصدراً رئيساً من مصادر المعلومات	٢,٤٢
٤٠	هناك عدم ثقة بين المسؤولين والعاملين مما يزيد من صعوبة عملية الاتصال بينهم	٢,٥٦
٤١	يحاول المسؤولون بحث مشكلات العاملين الشخصية معهم وكذلك المشكلات المتعلقة بالعمل	٢,٢٩
٤٢	خطوط الاتصال في الوزارة طويلة ومعقدة وتعرقل عملية اتخاذ القرارات السريعة	٢,٧٧
٤٣	هناك علاقات ايجابية بين العاملين مما يسهل عملية الاتصال بينهم	٣,٤٢
	المتوسط العام	٢,٧٦

يبين الجدول السابق تصورات سلبية للعاملين نحو أنماط الاتصال السائدة في وزارة الشباب و الرياضة (٢,٧٦). وهذا الاتجاه السلبي ناتج عن عدم إعطاء العاملين الفرصة للاتصال و التواصل مع المسؤولين بالاقتراحات والاجتماعات و الشكاوى وسياسة الباب المفتوح (٢,٨٧)، وأن المسؤولين قلما يحاولون البحث مع العاملين مشكلاتهم الخاصة و المشكلات المتعلقة بالعمل (٢,٢٩) . وعلى الرغم من الاتجاه السلبي نحو هذا البعد، فإن أفراد العينة اتفقوا على أن هناك ثقة متبادلة وعلاقات إيجابية بين العاملين و المسؤولين مما يسهل عملية الاتصال و التواصل بينهم (٣,٤٢)، وأن خطوط الاتصال في الوزارة ليست بطويلة ومعقدة. ورغم تناقض اتجاهات العاملين في الفقرة (٤٢) والفقرة (٣٨) فإن هناك إجماعاً ضمنياً صريحاً على أن إجراءات الاتصال في الوزارة معقدة وطويلة نظرا لانشغال المسؤولين خارج الوزارة واهتماماتهم بقضايا ليس لها علاقة بالوزارة وعملها. وهذا يعوق عملية نقل المعلومات وتبادلها ضمن إطار زمني معقول، ونظرا لعدم تقبل بعض المسؤولين فكرة الاتصال المباشر بين الإدارات والأقسام الأخرى دون المرور بهم. وعلى الرغم من عدم اتفاق عينة البحث على اعتبار الإشاعات مصدراً رئيساً للمعلومات، فإن الفقرة السابعة تؤكد على أن العلاقات غير الرسمية بين العاملين موجودة ومتطورة و يحفز ظهور الإشاعات واعتبارها مصدرا من مصادر المعلومات في الوزارة، وهذا ما أكده العاملون فعلا بالمقابلات الشخصية مع عدد منهم .

الجدول (١٤)

اتجاهات العاملين نحو البعد الرابع (الصلاحيات واتخاذ القرارات)

	الفقرات	المتوسط الحسابي
٤٤	القسم الذي أعمل فيه يمنحني تفويضا للصلاحيات واتخاذ القرارات في نطاق عملي	٣,١٩
٤٥	عملية مناقشة المشكلات واتخاذ القرارات تتم بشكل جماعي وبمشاركة المسؤولين	٢,٥٤
٤٦	عملية اتخاذ القرارات تتم بعد دراسة تامة لنوعية المشكلات وطبيعتها	٢,٥٧
٤٧	يوجد آلية واضحة تتيح للموظف التظلم على أي قرارات تتخذ عند شعوره بوجـود إجحاف بحقه	٢,٤٤
٤٨	يحدث أحيانا تضارب في القرارات الصادرة عن المسؤولين في الوزارة	٢,٢٣
٤٩	متخذو القرارات يمتازون بمهارات عالية في اتخاذها	٢,٦٦
٥٠	غالبا ما يكون المسؤولون حازمين في قراراتهم وصبورين في البت فيها	٢,٤٣
٥١	يتراجع المسؤول عن قرار اتخذه إذا كان غير صائب	٢,٨٣
٥٢	إن القرارات التي تؤخذ من المسؤولين تتلاءم مع الأهداف العامة للوزارة	٢,٧٢
	المتوسط الحسابي	٢,٦٠

يظهر الجدول السابق اتجاهات سلبية نحو بعد الصلاحيات واتخاذ القرارات في وزارة الشباب والرياضة، حيث بلغت قيمة المتوسط العام لهذا البعد (٢,٦٠)، مما يؤكد أن القرارات في الوزارة تؤخذ من المسؤولين دون مشاركة العاملين في المستويات الإدارية الدنيا، وأن القرارات تؤخذ دون دراسة تامة لنوعية المشكلات وطبيعتها . وهذا في الواقع، يشعر الموظف بأن المطلوب منه هو فقط تنفيذ القرارات وهذا يشوه عملية تنفيذ هذه القرارات نظرا لعدم المشاركة في صنعها . هذه النتيجة تطابقت مع نتيجة الفقرة (٢٦) التي أكدت على ان المسؤولين في الوزارة لا يستخدمون الأسلوب الديمقراطي و المشاركة الإدارية في التعامل مع قضايا العمل واتخاذ القرارات. وعلى الرغم من سلبية اتجاهات العاملين نحو هذا البعد فإنهم اعترفوا، بدرجة مقبولة، أنهم يمنحون صلاحيات محدودة ضمن الوحدة الإدارية التي ينتمون إليها (٣,١٩)

الجدول (١٥)

اتجاهات عينة البحث نحو البعد الخامس (نظام التحفيز)

	الفقرات	المتوسط الحسابي
٥٣	يهتم المسؤولون بتحفيز العاملين بالحوافز و المكافآت المادية	١,٧٦
٥٤	يهتم المسؤولون بتحفيز العاملين بالتأكيد على احترام العاملين وتقديرهم	٢,٥٨
٥٥	يهتم المسؤولون بتحفيز العاملين بإتاحة فرص الإنجاز و التحقيق للعاملين	٢,٤٢
٥٦	يهتم المسؤولون بتحفيز العاملين بتوفير نوعية ظروف عمل ملائمة	٢,٣٠
٥٧	يهتم المسؤولون بتحفيز العاملين بتوفير نوعية إشراف ملائمة	٢,٤٨
٥٨	يهتم المسؤولون بتحفيز العاملين بإشعارهم بالعدالة و المساواة مع الأخرين	٢,٠٧
٥٩	انتظر نهاية الدوام بفارغ الصبر حتى اخرج من بيئة العمل	٢,٨٦
٦٠	العمل الذي أقوم به لا يوفر لي درجة كافية من الاستقلالية	٢,٨٢
٦١	الراتب الذي أتقاضاه يتناسب مع الجهد الذي أبذله	٢,٤٦
٦٢	الراتب الذي أتقاضاه يدفعني إلى بذل جهود إضافية في عملي	٢,٤٧
٦٣	الراتب الذي أتقاضاه منافس للراتب الذي يتقاضاه أشخاص يحملون مؤهلاتي أنفسها في القطاع الخاص	٢,٣٣
٦٤	الراتب الذي أتقاضاه يغطي نفقاتي الأساسية واحتياجات أسرتي	٢,٤٣
٦٥	الراتب الذي أتقاضاه يدفعني إلى البحث عن عمل إضافي آخر	٣,٣٥
٦٦	يهتم المسؤولون بحصول العاملين على مكاسب وامتيازات إضافية	٢,٢٠
٦٧	هناك شعور لدي بالأمن الوظيفي	٢,٩٨
	المتوسط الحسابي	٢,٥٠

بالنظر إلى الجدول (١٥) يتضح أن اتجاهات العاملين نحو نظام التحفيز في الوزارة سلبية (٢,٥٠) ، ويشير هذا إلى أن بيئة العمل في الوزارة غير محفِّزة ، وتؤثر على مستوى دافعية العاملين للعمل ، وهذا ما ظهر فعلا للباحث من خلال المقابلات التي أجراها مع بعض العاملين . وتشير النتائج إلى أن العوامل الدافعة[1] والعوامل الوقائية غير متوفرة في الوزارة ، وهذا يؤكد أن بيئة العمل في الوزارة غير محفزة ولا توفر أدنى مستوى من الرضا الوظيفي لدى العاملين . ومن النتائج اللافتة للانتباه عدم شعور العاملين في الوزارة بالعدالة و المساواة مع نظرائهم في القطاع الخاص وهذا ناتج عن حصول بعض العاملين دون غيرهم على امتيازات سواء بالدرجة الوظيفية أو غيرها لاعتبارات غير مهنية وغير موضوعية .

الجدول (١٦)

اتجاهات عينة البحث نحو البعد السادس (فرص التقدم و الترقي المهني)

	الفقرات	الوسط الحسابي
٦٨	أشعر أنه ليس لدي تأهيل كاف للقيام بمهام وظيفتي	٢,٢٨
٦٩	لقد منحت فرصا عديدة للمشاركة في دورات تدريبية مختلفة	٢,٦٤
٧٠	أنني على علم بوجود سياسة للوزارة تهدف إلى إعطاء فرص للعاملين لتحسين مهاراتهم	٢,٦٤
٧١	تقوم الوزارة بتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين قبل الأعداد للدورات التدريبية المختلفة	٢,٤٠
٧٢	لقد استفدت كثيرا من الدورات التدريبية التي تزودت بها في الوزارة	٢,٧٤
٧٣	العمل الذي أقوم به يستدعي درجة عالية من المهارة و التدريب	٢,٥٢
٧٤	لقد منحت الفرصة لاستغلال معرفتي كلها ومهاراتي في مجال عملي	٣,٠٥
٧٥	العمل الذي أقوم به روتيني وممل ولا مجال للإبداع والابتكار فيه	٣,٠٥
٧٦	تستخدم الوزارة باستمرار طرقا جديدة في العمل تستدعي عقد دورات تدريبية للعاملين	٢,٢٩
٧٧	لا تعتبر الوزارة التدريب استثمارا طويل الأجل بل نفقة تستنفذ مقدراتها	٢,٥٣
٧٨	هناك ضرورة لإعادة هيكلة عملي وتصميمه لغرض إثرائه بجوانب تساعدني في التقدم في العمل	٤
٧٩	هناك معايير شخصية وغير موضوعية تستخدم في تزكية العاملين للترقي في العمل	٣,٦
	المتوسط الحسابي	٢,٨١

يتضح من الجدول (١٦) أن اتجاهات العاملين نحو التقدم و الترقي المهني سلبية (٢,٨١). فقد اتفق أفراد العينة على أن هناك شحاً في الفرص التدريبية للعاملين، وأن هناك معايير غير موضوعية في تزكية العاملين للترقي في العمل، وأن الوزارة لا تقوم بتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية، بل أن معظم البرامج التدريبية تعرضها دول ومنظمات خارجية ليس بالضرورة أن تتناسب مع احتياجات الوزارة. كما أكد العاملون على أن العمل في الوزارة روتيني وممل ولا مجال فيه للإبداع والابتكار، وان هناك ضرورة لإعادة هيكلة الأعمال وتصميمها وإثرائها بجوانب تساعد الموظف على التقدم و الترقي في العمل. في الواقع، هناك أكثر من مسوغ لهذه النظرة السلبية تجاه هذا البعد، فهناك غياب لسياسة تدريبية واضحة المعالم تحدد البرامج التدريبية الملائمة وتقيمها، كما أن هناك تطبيقاً غير موضوعي للأنظمة و القوانين في ترقية العاملين بل إن الاعتبارات الشخصية وغير الموضوعية هي الحكم في تزكية العاملين للترقية، فتجد أحيانا أشخاصا يحملون مؤهلات علمية عالية ولديهم الخبرة و الكفاءة إلا أنهم يسكنون في فئات وظيفية متدنية مقارنه مع أشخاص ليس لديهم مثل هذه المدخلات. ونظراً لغياب نظام حوافز فعال فإن العاملين لا يشعرون بضرورة تطوير مهاراتهم بهدف الترقي في العمل. ولا ننسى القول إن معظم الأعمال التي يقوم بها العاملون روتينية ولا تستدعي درجة عالية من المهارة والتدريب.

تظهر النتائج الواردة في الجداول (١١-١٦) أن اتجاهات الاملين في وزارة الشباب والرياضة نحو الأبعاد الستة للمناخ التنظيمي كانت على النحو الآتي: الهيكل التنظيمي والعلاقات التنيظمية (٢,٧٥)، والأسلوب الإداري والقيادي (٢,٧٨)، وأنماط الاتصالات (٢,٧٦)، والصلاحيات واتخاذ القرارات (٢,٦٠)، ونظام التحفيز (٢,٦٠)، وفرص التقدم والترقي المهني (٢,٨١)، وهذه النتائج تؤكد سلبية اتجاهات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله (٢,٧٠) ونحو كل بعد من أبعاده الستة. وبناءً على هذه النتائج ترفض الفرضية الأولى والثانية في البحث وتقبل فرضية العدم التي تنفي أن تكون اتجاهات العاملين في الوزارة إيجابية نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة، وهذه النتائج في الحقيقة، تطابقت إلى حد كبير مع الدراسات السابقة التي قام بها: العوامله (١٩٩٤)، طعامنة (١٩٩٦)، زهير الصباغ وآخرون (١٩٨٢)، عابدين وأبو سمرة (٢٠٠١) والقريوتي (١٩٩٤)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات اتجاهات سلبية أو تدني مستويات تقديرات العاملين نحو المناخ التنظيمي السائد في المؤسسات المبحوثة.

٢-تحليل الفروق في تصورات العاملين في الوزارة للمناخ التنظيمي كله ولأبعاده الستة تبعا لمتغيرات الدراسة

الجدول (١٧)

اختبار T لقياس الفروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة تبعا لمتغير الجنس

أبعاد المناخ التنظيمي	N	الجنس	المتوسط	قيمة T	مستوى الدلالة المحسوبة
وسط البعد	١٠٥	ذكر	٢,٧٨	١,١٦٤	٠,٢٤٦
الأول	٤٥	انثى	٢,٦٦	١,٢٢٧	٠,٢٢٣
وسط البعد	١٠٥	ذكر	٢,٨١	١,٢٢٧	٠,٢٢٢
الثاني	٤٥	انثى	٢,٧٢	١,٢٥١	٠,٢١٤
وسط البعد	١٠٥	ذكر	٢,٨٥	٢,٣٤٢	*٠,٠٢١
الثالث	٤٥	انثى	٢,٥٤	٢,٤٢١	*٠,٠١٧
وسط البعد	١٠٥	ذكر	٢,٦٧	١,١٨٥	٠,٢٣٨
الرابع	٤٥	انثى	٢,٥١	١,٢٦١	٠,٢١٠
وسط البعد	١٠٥	ذكر	٢,٥٧	٢,٣٣٧	*٠,٠٢١
الخامس	٤٥	انثى	٢,٣٣	٢,٦٠٦	*٠,٠١٠
وسط البعد	١٠٥	ذكر	٢,٩٦	١,٦٨٦	٠,٠٩٤
السادس	٤٥	انثى	٢,٧٨	١,٧٦٦	٠,٠٨١
الوسط الكلي	١٠٥	ذكر	٢,٧٧	١,٩٠٤	٠,٠٥٩
	٤٥	انثى	٢,٦٠	١,٩٩٩	٠,٠٥٠

يظهر الجدول (١٧) أنه لا يوجد هناك فروق في تصورات الذكور والإناث نحو المناخ التنظيمي السائد في الوزارة، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تحت مستوى الدلالة ٠,٠٥ في تصورات الذكور والإناث نحو البعد الثالث (أنماط الاتصالات) لصالح الذكور

حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة للذكور ٠,٠٢١ وللإناث ٠,٠١٧ وبمتوسطات حسابية ٢,٨٥ و٢,٥٤ على التوالي . وهذا يؤكد ايجابية تصورات الذكور نحو أنماط الاتصال المستخدمة في الوزارة موازنة بالإناث . كما يظهر الجدول وجود فروق في تصورات العاملين نحو البعد الخامس (نظام التحفيز) لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة للذكور ٠,٠٢١ وللإناث ٠,٠١٠ وبمتوسطات حسابية ٢,٥٧٠ و٢,٣٣ على التوالي. وهذا يؤكد أيضا ايجابية تصورات الذكور نحو نظام التحفيز السائد في الوزارة موازنة بالإناث مما يدل على أن الذكور هم المستفيد الأكبر من الامتيازات والحوافز التي تقدمها الوزارة موازنة بالإناث .

الجدول (١٨)

تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله وأبعاده الستة تبعا لمتغير العمر

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة المحسوبة
وسط البعد الأول	بين المجموعات	٢,٧٧٨	٧	٠,٣٩٧	١,٢١٣	٠,٣٠٠
	داخل المجموعات	٤٦,١٤٢	١٤١	٠,٣٢٧		
	المجموع	٤٨,٩٢٠	١٤٨			
وسط البعد الثاني	بين المجموعات	١,٣٢٠	٧	٠١٨٩	١,٠٩٩	٠,٣٦٧
	داخل المجموعات	٢٤,١٩٠	١٤١	٠,١٧٢		
	المجموع	٢٥,٥١٠	١٤٨			
وسط البعد الثالث	بين المجموعات	٦,٧٧٧	٧	٠,٩٦٨	١,٨٧٦	٠,٠٧٨
	داخل المجموعات	٧٢,٧٦٤	١٤١	٠,٥١٦		
	المجموع	٧٩,٥٤٠	١٤٨			
وسط البعد الرابع	بين المجموعات	٥,٤٥٣	٧	٠,٧٧٩	١,٤٦١	٠,١٨٦
	داخل المجموعات	٧٥,١٨٢	١٤١	٠,٥٣٣		
	المجموع	٨٠,٦٣٥	١٤٨			
وسط البعد الخامس	بين المجموعات	٤,٣٨٨	٧	٠,٦٢٧	١,٩٩٥	٠,٦٠
	داخل المجموعات	٤٤,٣٠٩	١٤١	٠,٣١٤		
	المجموع	٤٨,٦٩٧	١٤٨			
وسط البعد السادس	بين المجموعات	٤,٨٤٧	٧	٠,٦٩٢	١,٩٨٥	٠,٠٦١.
	داخل المجموعات	٤٩,١٧٩	١٤١	٠,٣٤٩		
	المجموع	٥٤,٠٢٦	١٤٨			
الوسط الكلي	بين المجموعات	٢,٦٧١	٧	٠,٣٨٢	١,٦٥٧	٠,١٢٤
	داخل المجموعات	٣٢,٤٧٢	١٤١	٠,٢٣٠		
	المجموع	٣٥,١٤٤	١٤٨			

يظهر الجدول (١٨) عدم وجود أي فروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة تعزى لمتغير العمر ، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة أكبر من الدالة الإحصائية ٠,٠٥ ، مما يؤكد ان العاملين في وزارة الشباب و الرياضة بفئاتهم العمرية المختلفة لا يختلفون في تصوراتهم نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة وان جميع الفئات العمرية لديها تصورات موحدة نحو المناخ التنظيمي .

الجدول (١٩)

تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة المحسوبه
الوسط الأول	بين المجموعات	٠,٥٦٤	٤	٠,٤٢٢	٠,٧٩٢	٠,١٤١
	داخل المجموعات	٤٨,٤١٧	١٤٥			٠,٣٣٤
	المجموع	٤٨,٩٨١	١٤٩			
الوسط الثاني	بين المجموعات	٠,١٤٢	٤	٠,٢٠٢	٠,٩٣٧	٠,٠٣٥
	داخل المجموعات	٢٥,٤١٧	١٤٥			٠,١٧٥
	المجموع	٢٥,٥٥٩	١٤٩			
الوسط الثالث	بين المجموعات	١,٤٣٥	٤	٠,٦٦١	٠,٦٢٠	٠,٣٥٩
	داخل المجموعات	٧٨,٦٨٦	١٤٥			٠,٥٤٣
	المجموع	٨٠,١٢٠	١٤٩			
الوسط الرابع	بين المجموعات	١,٦٠٧	٤	٠,٧٣٢	٠,٥٧١	٠,٤٠٢
	داخل المجموعات	٧٩,٥٧٢	١٤٥			٠,٥٤٩
	المجموع	٨١,١٧٩	١٤٩			
الوسط الخامس	بين المجموعات	١,٤٢٥	٤	١,٠٨٤	٠,٣٦٧	٠,٣٥٦
	داخل المجموعات	٤٧,٦٧٥	١٤٥			٠,٣٢٩
	المجموع	٤٩,١٠٠	١٤٩			
الوسط السادس	بين المجموعات	١,٨٨٤	٤	١,٢٩٩	٠,٢٧٣	٠,٤٧١
	داخل المجموعات	٥٢,٥٧٩	١٤٥			٠,٣٦٣
	المجموع	٥٤,٤٦٣	١٤٩			
الوسط السابع	بين المجموعات	٠,٦٠٧	٤	٠,٦٣٣	٠,٦٤٠	٠,١٥٢
	داخل المجموعات	٣٤,٧٦٦	٢٤٥			٠,٢٤٠
	المجموعات	٣٥,٣٧٣	١٤٩			

النتائج في الجدول السابق تظهر عدم وجود أي فروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة أكبر من الدالة الإحصائية ٠,٠٥ مما يؤكد أن اتجاهات العاملين نحو المناخ التنظيمي كانت موحدة بصرف النظر عن المؤهل العلمي .

الجدول (٢٠)

تحليل التباين الأحادي لقياس تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة تبعا لمتغير التخصص

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة المحسوبة
البعد الأول	بين المجموعات	٢,٤٨٩	٨	٠,٣١١	٠,٩٣٦	٠,٤٩٠
	داخل المجموعات	٤٢,٥٥٥	١٢٨	٠,٣٣٢		
	المجموع	٤٥,٠٤٤	١٣٦			
البعد الثاني	بين المجموعات	١,٤٣٣	٨	٠,١٧٩	١,١٠٤	٠,٣٦٥
	داخل المجموعات	٢٠,٧٧٦	١٢٨	٠,١٦٢		
	المجموع	٢٢,٢٠٩	١٣٦			
البعد الثالث	بين المجموعات	٤,٨٦٩	٨	٠,٦٠٩	١,١٥٣	٠,٣٣٣
	داخل المجموعات	٦٧,٥٧٧	١٢٨	٠,٥٢٨		
	المجموع	٧٢,٤٤٦	١٣٦			
البعد الرابع	بين المجموعات	٥,٧٢٨	٨	٠,٧١٦	١,٣٤٦	٠,٢٢٧
	داخل المجموعات	٦٨,٠٨٢	١٢٨	٠,٥٣٢		
	المجموع	٧٣,٨١	١٣٦			
البعد الخامس	بين المجموعات	٣,٤٧٨	٨	٠,٤٣٥	١,٣١٩	٠,٢٤٠
	داخل المجموعات	٤٢,١٩٨	١٢٨	٠,٣٣٠		
	المجموع	٤٥,٦٧٦	١٣٦			
البعد السادس	بين المجموعات	٥,٥٦٣	٨	٠,٦٩٥	٢,٠٥٣	٠,٠٤٥
	داخل المجموعات	٤٣,٣٥٧	١٢٨	٠,٣٣٩		
	المجموع	٤٨,٩٢	١٣٦			
المناخ الكلي	بين المجموعات	٢,٥٧١	٨	٠,٣٢١	١,٣٨٢	٠,٢١٠
	داخل المجموعات	٢٩,٧٥٩	١٢٨	٠,٢٣٢		
	المجموع	٣٢,٣٣	١٣٦			

الجدول (٢١)

اختبار LSD لتحديد الفروق في تصورات العاملين نحو البعد السادس تبعا لمتغير التخصص

أبعاد المناخ التنظيمي	المتغيرات	الفروق في الأوساط	قيمة الدلالة المحسوبة
البعد السادس (فرص التقدم والترقي في العمل	علوم إدارية ومالية ↔ حقوق*	٠,٧٧٢٧٣	٠,٠٢٨
	تربية ↔ أخرى*	٠,٤٨٢٩٨	٠,٠١٧
	حاسوب ↔ أخرى*	٠,٨٩١٦٧	٠,٠٢٢
	حقوق ↔ حاسوب	١,٠٨٣٣ -	٠,٠٢٤

يشير الجدول (٢٠) إلى أنه لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠ , ٠٥ نحو المناخ التنظيمي السائد في وزارة الشباب والرياضة تعزى لمتغير التخصص، غير أن النتائج الواردة في الجدول (٢١) تشير إلى أن هناك فروقا في تصورات العاملين نحو البعد السادس (فرص التقدم والترقي في العمل) تعزى لمتغير التخصص، حيث ظهرت قيمة f المحسوبة حوالي ٠,٠٤٥ (جدول رقم ٢٠) والتي تعتبر أقل من الدلالة الإحصائية ٠,٠٥، وتظهر النتائج في الجدول (٢١) أن الفروق واضحة بين تخصص العلوم الإدارية و المالية وتخصص الحقوق لصالح الثاني وبين تخصص التربية والتخصصات الأخرى لصالح الثانية، وبين تخصص الحاسوب والتخصصات الأخرى لصالح الثانية، وبين تخصص الحقوق وتخصص الحاسوب لصالح الأول . و تؤكد هذه النتائج أن العاملين الذين لديهم تصورات إيجابية نحو البعد السادس هم أولئك الذين يحملون تخصصات الحقوق والأخرى موازنة بغيرهم و كمتخصصي " التربية والتربية الرياضية " والعلوم الإدارية والمالية " . وهذا مرده إلى أن العاملين الذين يحملون تخصصات غير تلك التي لها علاقة بعمل الوزارة يمكن أن يشكلوا اتجاهات أقل حّدية من أولئك الذين يحملون تخصصات لها علاقة مباشرة بعمل الوزارة كالتربية الرياضية والعلوم الإدارية والمالية .

الجدول (٢٢)

تحليل التباين الأحادي لقياس تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي ونحو أبعاده الستة تعزى لمتغير سنوات العمل

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة f	قيمة الدلالة المحسوبة
البعد الأول	بين المجموعات	٢,٦٧٠	٣	٠,٨٩٠	٢,٨٠٦	٠,٠٤٢ *
	داخل المجموعات	٤٦,٣١٠	١٤٦	٠,٣١٧		
	المجموع	٤٨,٩٨	١٤٩			
البعد الثاني	بين المجموعات	١,٣٠٩	٣	٠,٤٣٦	٢,٦٢٦	٠,٠٥٣
	داخل المجموعات	٢٤,٢٥٠	١٤٦	٠,١٦٦		
	المجموع	٢٥,٥٥٩	١٤٩			
البعد الثالث	بين المجموعات	٦,٦٧٩	٣	٢,٢٢٦	٤,٤٢٦	٠,٠٠٥ *
	داخل المجموعات	٧٣,٤٤١	١٤٦	٠,٥٠٣		
	المجموع	٨٠,١٢	١٤٩			
البعد الرابع	بين المجموعات	٥,٤٨٨	٣	٠,١٨٢٩	٣,٥٢٨	٠,٠١٧ *
	داخل المجموعات	٧٥,٦٩٢	١٤٦	٠,٥١٨		
	المجموع	٨١,١٨	١٤٩			
البعد الخامس	بين المجموعات	١,٩٠١	٣	٠,٦٣٤	١,٩٦٠	٠,١٢٣
	داخل المجموعات	٤٧,١٩٩	١٤٦	٠,٣٢٣		
	المجموع	٤٩,١	١٤٩			
البعد السادس	بين المجموعات	٤,٦٠٧	٣	١,٥٣٦	٤,٤٩٧	*٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٤٩,٨٥٦	١٤٦	٠,٣٤١		
	المجموع	٥٤,٤٦٣	١٤٩			
المناخ الكلي	بين المجموعات	٢,٧٠٧	٣	٠,٩٠٢	٤,٠٣٣	*٠,٠٠٩
	داخل المجموعات	٣٢,٦٦٧	١٤٦	٠,٢٢٤		
	المجموعات	٣٥,٣٧٤	١٤٩			

الجدول (٢٣)

اختبار LSD لتحديد الفروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده تعزى لمتغير سنوات العمل

أبعاد المناخ التنظيمي	المتغيرات	الفروق في الأوساط	قيمة الدلالة
البعد الأول	٩-١١* ↔ ٣-٥	-٠,٣٦٠٩٨	٠,٠٠٥
البعد الثالث	٦-٨ ↔ ٩-١١*	٠,٣٩١٩٢	٠,٠٠٧
	٩-١١* ↔ ٣-٥	-٠,٥٤٠٦١	٠,٠٠١
البعد الرابع	٩-١١* ↔ ٣-٥	-٠,٥١٦٢٩	٠,٠٠٢
البعد السادس	٣-٥ ↔ ٩-١١*	-٠,٤٣١١٦	٠,٠٠١
	٦-٨ ↔ ٣-٥	-٠,٢٧١٣٩	٠,٠٣٥
	٩-١١* ↔ سنتين فاقل	-٠,٤١٢٠٠	٠,٠١٤
المناخ ككل	٣-٥ ↔ ٩-١١*	-٠,٣٥٢١٠	٠,٠٠١
	٦-٨ ↔ ٩-١١*	-٠,٢٠٠٤٠	٠,٠٣٩
	٩-١١* ↔ سنتين فاقل	-٠,٢٦٧٥٤	٠,٠٤٨

تبين النتائج في الجدولين ٢٢ و٢٣ أن هناك فروقا في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله تعزى لمتغير سنوات العمل لصالح العاملين بسنوات أقدمية تتراوح بين ١١-٩ سنة . وتشير النتائج في الجداول الى وجود فروق في تصورات العاملين نحو البعد الأول (الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية) لصالح العاملين بسنوات أقدمية ١١-٩ سنة مقابل أولئك بسنوات أقدمية ٥-٣ سنوات ونحو البعد الثالث (أنماط الاتصال) لصالح العاملين بسنوات أقدمية ١١-٩ سنة مقابل أولئك بسنوات أقدمية ٥-٣سنوات، و٨-٦ سنوات. ونحو البعد الرابع (الصلاحيات واتخاذ القرارات) لصالح العاملين بسنوات أقدمية ١١-٩ سنة مقابل أولئك بسنوات أقدمية ٥-٣ سنوات، ونحو البعد السادس لصالح العاملين بسنوات أقدمية ١١-٩ سنة مقابل العاملين بسنوات أقدمية سنتين أو أقل و ٥-٣ سنوات وكذلك لصالح العاملين بسنوات ٨-٦ سنوات مقابل العاملين بسنوات أقدمية ٥-٣ سنوات . وتؤكد هذه النتائج أن العاملين القدامى في الوزارة لديهم اتجاهات إيجابية نحو المناخ التنظيمي السائد في الوزارة ونحو البعد الأول والثالث والرابع والسادس . والمسوغ لذلك أن هؤلاء العاملين قد عينوا منذ بداية نشوء الوزارة وغالبا ما كان تعينهم بقرارات رئاسية وبفئات وظيفية عليا فأسهم ببلورة

اتجاهات إيجابية نحو المناخ التنظيمي موازنة مع العاملين بسنوات أقدمية أقل . والمسوغ الآخر هو أن هؤلاء العاملين كان لهم دور في بلورة المناخ التنظيمي في الوزارة فشكلوا تصورات إيجابية نحو المناخ التنظيمي موازنة بغيرهم .

الجدول (٢٤)

تحليل التباين الأحادي لقياس تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله و نحو أبعاده الستة تبعا لمتغير طريقة التعيين

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات	قيمة f	مستوى الدلاله المحسوبة
البعد الأول	بين المجموعات	١,٦٨٧	٣	٠,٥٦٢	١,٧٥٦	٠,١٥٨
	داخل المجموعات	٤٥,٤٧٧	١٤٢	٠,٣٢٠		
	المجموع	٤٧,١٦٤	١٤٥			
البعد الثاني	بين المجموعات	١,١٠٧	٣	٠,٣٦٩	٢,٢٢٦	٠,٠٨٨
	داخل المجموعات	٢٣,٥٣٣	١٤٢	٠,١٦٦		
	المجموع	٢٤,٦٤٠	١٤٥			
البعد الثالث	بين المجموعات	١,٨٥٩	٣	٠,٦٢٠	١,١٣٧	٠,٣٣٦
	داخل المجموعات	٧٧,٤١٢	١٤٢	٠,٥٤٥		
	المجموع	٧٩,٤١٢	١٤٥			
البعد الرابع	بين المجموعات	٤,٤٥٩	٣	١,١٥٣	٢,١٣٧	٠,٠٩٨
	داخل المجموعات	٧٦,٥٩٠	١٤٢	٠,٥٣٩		
	المجموع	٨٠,٠٤٩	١٤٥			
البعد الخامس	بين المجموعات	٠,٤٩١	٣	٠,١٦٤	٠,٤٨٧	٠,٦٩٢
	داخل المجموعات	٤٧,٧٠٠	١٤٢	٠,٣٣٦		
	المجموع	٤٨,١٩٢	١٤٥			
البعد السادس	بين المجموعات	٠,٦٢٤	٣	٠,٢٠٨	٠,٥٧٠	٠,٦٣٥
	داخل المجموعات	٥١,٧٨٤	١٤٢	٠,٣٦٥		
	المجموع	٥٢,٤٠٨	١٤٥			
المناخ الكلي	بين المجموعات	١,٠٩٩	٣	٠,٣٦٦	١,٥٤٨	٠,٢٠٥
	داخل المجموعات	٣٣,٦٢١	١٤٢	٠,٢٣٧		
	المجموع	٣٤,٧٢٠	١٤٥			

النتائج في الجدول (٢٤) لا تظهر أي فروق في اتجاهات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة، وهذا يظهر من قيم الدلالة المحسوبة التي جميعها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠٥، مما يؤكد أن العاملين في الوزارة لديهم اتجاهات موحدة نحو المناخ التنظيمي السائد في الوزارة بصرف النظر عن الطرق التي عينوا بها في الوزارة .

الجدول (٢٥)

تحليل التباين الأحادي لقياس تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات	قيمة f	مستوى الدلالة المحسوبة
البعد الأول	بين المجموعات	٢,٨٨٠	٤	٠,٧٢٠	٢,٢٥٧	٠,٠٦٦
	داخل المجموعات	٤٥,٩٣٦	١٤٤	٠,٣١٩		
	المجموع	٤٨,٨١٦	١٤٨			
البعد الثاني	بين المجموعات	٢,٠٩٦	٤	٠,٥٢٤	٣,٢٤٧	*٠,٠١٤
	داخل المجموعات	٢٣,٢٤٢	١٤٤	٠,١٦١		
	المجموع	٢٥,٣٣٨	١٤٨			
البعد الثالث	بين المجموعات	٧,٤٠٦	٤	١,٨٥٢	٣,٧٠١	*٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٧٢,٠٥٠	١٤٤	٠,٥٠٠		
	المجموع	٧٩,٤٥٦	١٤٨			
البعد الرابع	بين المجموعات	٤,٦٨٥	٤	١,١٧١	٢,٢٢٥	٠,٠٦٩
	داخل المجموعات	٧٥,٨١٧	١٤٤	٠,٥٢٧		
	المجموع	٨٠,٥٠٢	١٤٨			
البعد الخامس	بين المجموعات	٥,٥٣٩	٤	١,٣٨٥	٤,٥٧٨	*٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٤٣,٥٥٦	١٤٤	٠,٣٠٢		
	المجموع	٤٩,٠٩٥	١٤٨			
البعد السادس	بين المجموعات	٥,٢٦٤	٤	١,٣١٦	٣,٨٦٠	* ٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٤٩,٠٩٢	١٤٤	٠,٣٤١		
	المجموع	٥٤,٣٥٦	١٤٨			
المناخ الكلي	بين المجموعات	٣,٤٦١	٤	٠,٨٦٥	٣,٩١٨	* ٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٣١,٨٠٠	١٤٤	٠,٢٢١		
	المجموع	٣٥,٢٦١	١٤٨			

الجدول (٢٦)

اختبار شفيه Scheffe لتحديد الفروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله و نحو أبعاده تبعا لمتغير المسمى الوظيفي

أبعاد المناخ التنظيمي	المتغيرات	الفروق في الأوساط	قيمة الدلالة المحسوبة
البعد الثاني	رئيس شعبة ↔ مدير دائرة *	٠,٢٩١٨٧	٠,٠٤٦
البعد الثالث	رئيس شعبة ↔ مدير دائرة *	٠,٥٣٥٠١	٠,٠٣٣
البعد الخامس	مدير * ↔ رئيس شعبة	−٠,٤٦٤٢٧	٠,٠١١
	رئيس شعبة ↔ مدير عام*	٠,٦٨٠٥٥	٠,٠٣٦
البعد السادس	رئيس شعبة↔ نائب مدير *	٠,٥٨٦٩٧	٠,٠١٠
المناخ الكلي	نائب مدير *↔ رئيس شعبة	−٠,٣٩٨٠٥	٠,٠٤٩
	رئيس شعبة↔ مدير *	٠,٣٤٩٤٠	٠,٠٣٨

يشير الجدولان رقم ٢٥ و٢٦ إلى وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله لصالح فئة المديرين ونواب المديرين مقابل رؤساء الشعب. وتظهر النتائج في الجدول ٢٦ فروقا في اتجاهات العاملين نحو البعد الثاني (الأسلوب الإداري والقيادي) والبعد الثالث (أنماط الاتصال) والبعد الخامس (نظام التحفيز) لصالح المديرين مقابل رؤساء الشعب، ونحو البعد الخامس (نظام التحفيز) لصالح المديرين العامين مقابل رؤساء الشعب. كما أن هناك فروقا في التصورات نحو البعد السادس (فرص التقدم المهني) لصالح نواب المديرين مقابل رؤساء الشعب . هذه التصورات الإيجابية لدى العاملين في الفئات الوظيفية العليا مقابل الفئات الوظيفية الدنيا مردها ، على الأغلب ، أن هذه الفئات هي التي تسهم في بلورة المناخ التنظيمي في الوزارة وبالتالي تكون حريصة على إعطاء الصورة الإيجابية ، ناهيك عن أن هذه الفئات تتمتع بمزايا مادية وغير مادية قد لا تتوافر للفئات الوظيفية الدنيا فيشكل لديهم انطباعات إيجابية حول بيئة العمل .

الجدول (٢٧)
تحليل التباين الأحادي لقياس تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة تبعا لمتغير الراتب

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة f	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	٠,٨١٥	٤	٠,٢٠٤	٠,٢٦٢	٠,٦٤٤
	داخل المجموعات	٤٦,٨٢٤	١٤٤	٠,٣٢٥		
	المجموع	٤٧,٦٣٩	١٤٨			
البعد الثاني	بين المجموعات	٠,٦٠٦	٤	٠,١٥١	٠,٩٠٠	٠,٤٦٦
	داخل المجموعات	٢٤,٢٣٧	١٤٤	٠,١٦٨		
	المجموع	٢٤,٨٤٣	١٤٨			
البعد الثالث	بين المجموعات	٤,٧٨٧	٤	١,١٩٧	٢,٣٣٦	٠,٠٥٨
	داخل المجموعات	٧٣,٧٨٤	٤٤	٠,٥١٢		
	المجموع	٧٨,٥٧١	١٤٨			
البعد الرابع	بين المجموعات	٢,٣٩٤	٤	٠,٥٩٨	١,١١٣	٠,٣٥٣
	داخل المجموعات	٧٧,٤٤٦	١٤٤	٠,٥٣٨		
	المجموع	٧٩,٨٤	١٤٨			
البعد الخامس	بين المجموعات	٥,٣٤٢	٤	١,٣٣٦	٤,٤٩٢	*٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٤٢,٨١٦	١٤٤	٠,٢٩٧		
	المجموع	٤٨,١٥٨	١٤٨			
البعد السادس	بين المجموعات	١,٦٢٢	٤	٠,٤٠٥	١,١٢٣	٠,٣٤٨
	داخل المجموعات	٥١,٩٨٠	١٤٤	٠,٣٦١		
	المجموع	٥٣,٦٠٢	١٤٨			
المناخ الكلي	بين المجموعات	١,٦٢٣	٤	٠,٤٠٦	١,٧٨٧	٠,١٣٥
	داخل المجموعات	٣٢,٦٨٥	١٤٤	٠,٢٢٧		
	المجموع	٣٤,٣٠٨	١٤٨			

لجدول (٢٨)
اختبار شفيه scheffe لتحديد الفروق في تصورات العاملين نحو البعد الخامس تبعا لمتغير الراتب

أبعاد المناخ التنظيمي	المتغيرات	الفروق في الأوساط	الدلالة المحسوبة
البعد الخامس	٤٠٠١-٥٠٠٠* مع ١٠٠٠-٢٠٠٠	-٠,٥٦٤٥٧	٠,٠٠٥

تشير النتائج في الجدول ٢٧ إلى عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله تبعا لمتغير الراتب، حيث ظهرت قيمة الدلالة الإحصائية ٠,١٣٥ وهي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ . ولكن تشير النتائج في الجدول (٢٨) إلى وجود فروق في تصورات العاملين نحو البعد الخامس (نظام التحفيز) وخصوصا بين العاملين بفئة راتب ٤٠٠١-٥٠٠٠ شيكل والعاملين بفئة راتب ١٠٠٠-٢٠٠٠ شيكل لصالح الفئة الأولى، مما يؤكد أن العاملين الذين يتقاضون رواتب أعلى لديهم تصورات إيجابية نحو نظام التحفيز المعمول به في الوزارة موازنة مع أولئك الذين يتقاضون رواتب أقل من رواتب الآخرين.

الجدول (٢٩)

تحليل التباين الأحادي لقياس تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الستة تعزى لمتغير الإدارة

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة f	الدلالة المحسوبة
البعد الأول	بين المجموعات	٢,٣٧٢	٧	٠,٣٣٩	١,٠٣٢	٠,٤١١
	داخل المجموعات	٤٦,٦٠٩	١٤٢	٠,٣٢٨		
	المجموع	٤٨,٩٨١	١٤٩			
البعد الثاني	بين المجموعات	١,٧٥١	٧	٠,٢٥٠	١,٤٩٢	٠,١٧٥
	داخل المجموعات	٢٣,٨٠٨	١٤٢	٠,١٦٨		
	المجموع	٢٥,٥٥٩	١٤٩			
البعد الثالث	بين المجموعات	٥,١٤٨	٧	٠,٧٣٥	١,٣٩٣	٠,٢١٣
	داخل المجموعات	٧٤,٩٧٢	١٤٢	٠,٥٢٨		
	المجموع	٨٠,١٢	١٤٩			
البعد الرابع	بين المجموعات	٦,٢٦٥	٧	٠,٨٩٥	١,٦٩٦	٠,١١٤
	داخل المجموعات	٧٤,٩١٥	١٤٢	٠,٥٢٨		
	المجموع	٨١,١٨	١٤٩			
البعد الخامس	بين المجموعات	٢,٥٤٦	٧	٠,٣٦٤	١,١٠٩	٠,٣٦٠
	داخل المجموعات	٤٦,٥٥٤	١٤٢	٠,٣٢٨		
	المجموع	٤٩,١	١٤٩			
البعد السادس	بين المجموعات	٥,٦٢٧	٧	٠,٨٠٤	٢,٣٣٨	*٠,٠٢٧
	داخل المجموعات	٤٨,٨٣٥	١٤٢	٠,٣٤٤		

	المجموع	٥٤,٤٦٢	١٤٩			
المناخ ككل	بين المجموعات	٢,١٠٥	٧	٠,٣٠١	١,٢٨٣	٠,٢٦٣
	داخل المجموعات	٣٣,٢٦٩	١٤٢	٠,٢٣٤		
	المجموع	٣٥,٣٧٤	١٤٩			

الجدول (٣٠)

اختبار LSD لتحديد الفروق في تصورات العاملين نحو البعد السادس تبعا لمتغير الإدارة

أبعاد المناخ التنظيمي	المتغيرات	الفروق في الأوساط	الدلالة المحسوبة
[illegible]	إدارة الطلائع* ↔ إدارة الرياضة	٠,٤٩٨٧٧	٠,٠٢٠
	إدارة الطفولة* ↔ الشؤون الإدارية	٠,٤٧٠١٩	٠,٠١٣
	الشؤون الإدارية↔ إدارة الطلائع*	-٠,٦٤٠٤٣	٠,٠٠٣
	إدارة المديريات* ↔ الشؤون الإدارية	-٠,٥٠٤٨٢	٠,٠١٥
	العلاقات العامة ↔ إدارة الطلائع*	-٠,٥٧٥٠٠	٠,٠٣٥

لا يظهر الجدول (٢٩) فروقا في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله تعزى لمتغير الإدارة، حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة ٢٦٣, ٠ وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ٠٥, ٠ . ولكن ظهر هناك فروق في تصورات بعض الإدارات نحو البعد السادس (الجدول رقم ٣٠) وهذه الفروق في التصورات كانت لصالح إدارة الطلائع مقابل إدارة الرياضة وإدارة الشؤون الإدارية وإدارة العلاقات العامة، ولصالح إدارة الطفولة مقابل إدارة الشؤون الإدارية والمالية ولصالح إدارة المديريات مقابل إدارة الشؤون الإدارية والمالية .

الجدول (٣١)

تحليل التباين الأحادي لقياس الفروقات في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي وأبعاده الستة تعزى لمتغير المديرية

أبعاد المناخ التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	قيمة الدلالة المحسوبة
البعد الأول	بين المجموعات	٥,٨٤٥	٩	٠,٦٤٨	٢,٥٦٨	*٠,٠١٣
	داخل المجموعات	١٧,٤٢٤	٦٩	٠,٢٥٣		
	المجموع	٢٣,٢٥٩	٦٨			
البعد الثاني	بين المجموعات	٢,٨١٥	٩	٠,٣١٣	٢,٤٤٨	*٠,٠١٨
	داخل المجموعات	٨,٨١٧	٦٩	٠,١٢٨		
	المجموع	١١,٦٣٢	٧٨			
البعد الثالث	بين المجموعات	٧,٥٢٦	٩	٠,٨٣٦	٢,٠٩٤	*٠,٠٤٢
	داخل المجموعات	٢٧,٥٥١	٦٩	٠,٣٩٩		
	المجموع	٣٥,٠٧٧	٧٨			
البعد الرابع	بين المجموعات	٥,٨٥٠	٩	٠,٦٥٠	١,٤١٠	٠,٢٠١
	داخل المجموعات	٣١,٨١٦	٦٩	٠,٤٦١		
	المجموع	٣٧,٦٦٦	٧٨			
البعد الخامس	بين المجموعات	٣,٠٩٧	٩	٠,٣٤٤	١,٠٢٩	٠,٤٢٦
	داخل المجموعات	٢٣,٠٨٠	٦٩	٠,٣٣٤		
	المجموع	٢٦,١٧٧	٧٨			
البعد السادس	بين المجموعات	٦,٠٥٠	٩	٠,٦٧٢	٢,٢٨١	*٠,٠٢٦
	داخل المجموعات	٢٠,٣٣٠	٦٩	٠,٢٩٥		
	المجموع	٢٦,٣٨٠	٧٨			
المناخ ككل	بين المجموعات	٤,١٤٥	٩	٠,٤٦١	٢,٥١٤	*٠,٠١٥
	داخل المجموعات	١٢,٦٤١	٦٩	٠,١٨٣		
	المجموع	١٦,٧٨٦	٧٨			

الجدول (٣٢)

اختبار LSD لتحديد الفروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده تعزى لمتغير المديرية

أبعاد المناخ التنظيمي	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	قيمة الدلالة المحسوبة
البعد الأول	جنين ↔ أريحا *	٠,٥٦٣٩٨	٠,٠٤٨
	طولكرم ↔أريحا *	٠,٨٥٧٠٨	٠,٠٠٩
	أريحا*↔ نابلس + بيت لحم	١,٠٧٨١٩ ، ٠,٧٤٢٠٨	٠,٠٠٠ ، ٠,٠٠٩
	بيت لحم ↔ جنين *	٠,٥١٤٢٢	٠,٠٣٩
	الخليل ↔ أريحا *	٠,٦٦٧٣٤	٠,٠١٨
	سلفيت*↔ بيت لحم + قلقيلية	٠,٦٣٣٥٩ ، ٠,٧٤٢١٧	٠,٠٢٢ ،٠,٠١٢
	قلقيلية↔ رام الله*+ أريحا*	٠,٩٦٩٦١ ، ٠,٤٤٧٢٧	٠,٠٠١ ،٠,٠٤٥
	القدس↔ أريحا*	٠,٨٥٧٢٥	٠,٠٠١
	رام الله*↔بيت لحم	٠,٥٥٥٨٦	٠,٠٢٣
البعد الثاني	بيت لحم ↔أريحا*	٠,٥٩٢١٩	٠,٠٠٥
	الخليل* ↔ بيت لحم + قلقيلية+القدس	٠,٣٨٧٩٥ ،٠,٣٩٧١٩ ،٠,٤٤٦٦٧	٠,٠١٨، ٠,٠١٥، ٠,٠٠٢
	سلفيت*↔ بيت لحم	٠,٥٠٦٣٥	٠,٠١٥
	قلقيلية↔ أريحا *، سلفيت*	٠,٤٩٧١٢ ، ٠,٥٨٢٩٥	٠,٠١٢ ، ٠,٠٠٤
	القدس ↔ أريحا* ، سلفيت*	٠,٥٥٥٨٣ ، ٠,٦٤١٦٧	٠,٠١٢ ،٠,٠٠٤
البعد الثالث	طولكرم ↔ أريحا*	٠,٨٢٢٨٦	٠,٠٤٣
	أريحا*↔ نابلس	٠,٧٩٤٢٩	٠,٠٢٥
	بيت لحم ↔ أريحا*	٠,٨٩٠٧١	٠,٠١٦
	سلفيت*↔ بيت لحم، قلقيلية	٠,٨٨٨٣١ ، ٠,٧٥٣٥٧	٠,٠١١ ،٠,٠٤٠
	قلقيلية↔ رام الله*	٠,٦٣١١٧	٠,٠٢٥
	القدس↔ رام الله*، سلفيت*	٠,٩٣٨١٠ ، ٠,٦٨٠٩٥	٠,٠١٧ ، ٠,٠٤١
البعد السادس	نابلس↔ أريحا *	٠,٦٠٨٣٣	٠,٠٤٥
	جنين↔ أريحا*	٠,٧٦٨٥٢	٠,٠١٣
	طولكرم ↔ أريحا*	٠,٩٥٠٠٠	٠,٠٠٧
	أريحا*↔ رام الله	١,٠٤١٦٧	٠,٠٠١
	بيت لحم ↔ أريحا*	٠,٨٣٣٣٣	٠,٠٠٩

	سلفيت*↔ رام الله، قلقيلية	٠,٧٠٨٣٣ ، ٠,٦٦٦٧	٠,٠٢٠، ٠,٠٢٦
	قلقيلية↔ أريحا*	١,٠٠٠٠	٠,٠٠١
	القدس ↔ أريحا*	٠,٨٦١١١	٠,٠١١
[illegible]	نابلس↔ أريحا*	٠,٥٧٤٣٦	٠,٠١٧
	جنين↔ أريحا*	٠,٥٣٠٠٥	٠,٠٣٠
	طولكرم ↔ أريحا*	٠,٧٥٠٥٠	٠,٠٠٧
	أريحا*↔ رام الله	٠,٥٦٩٤١	٠,٠١٨
	بيت لحم↔ أريحا*	٠,٨٤٧٢١	٠,٠٠١
	الخليل↔ أريحا *	٠,٤٨٢٦٧	٠,٠٤٣
	سلفيت*↔ بيت لحم ، قلقيلية	٠,٦٣٣٠٢ ، ٠,٦١٦١٥	٠,٠١٢، ٠,٠٠٩
	قلقيلية↔ أريحا*	٠,٨٣٠٣٣	٠,٠٠١
	القدس ↔ أريحا* ، سلفيت*	٠,٧٩٤٣٢ ، ٠,٥٨٠١٤	٠,٠٠٣ ، ٠,٠٢٨

يظهر الجدولان ٣٢ و ٣٣ وجود فروق في اتجاهات العاملين نحو المناخ التنظيمي كله تبعا لمتغير المديرية لصالح مديرية أريحا مقابل المديريات : نابلس و جنين وطولكرم ورام الله وبيت لحم والخليل وقلقيلية والقدس، ولصالح مديرية سلفيت مقابل المديريات : بيت لحم وقلقيلية والقدس.

كما يشير الجدولان إلى وجود فروق في اتجاهات العاملين نحو البعد الأول (الهيكل التنظيمي والعلاقات التنظيمية) لصالح مديرية أريحا مقابل المديريات : جنين وطولكرم و نابلس و بيت لحم و القدس و الخليل وقلقيلية، ولصالح مديرية سلفيت مقابل المديريات : بيت لحم وقلقيلية، ولصالح مديرية رام الله مقابل المديريات : قلقيلية وبيت لحم، ولصالح مديرية جنين مقابل مديرية بيت لحم .

كما أن هناك فروقا في تصورات العاملين نحو البعد الثاني (الأسلوب الإداري والقيادي) لصالح مديرية أريحا مقابل المديريات: بيت لحم وقلقيلية والقدس، ولصالح مديرية الخليل مقابل المديريات: بيت لحم وقلقيلية والقدس، ولصالح مديرية سلفيت مقابل المديريات: بيت لحم وقلقيلية والقدس.

وتشير النتائج أيضا إلى وجود فروق في التصورات نحو البعد الثالث (أنماط الاتصال) لصالح مديرية أريحا مقابل المديريات: طولكرم ونابلس وبيت لحم، ولصالح مديرية سلفيت مقابل المديريات : بيت لحم و قلقيلية والقدس، ولصالح مديرية رام الله مقابل المديريات :

قلقيلية والقدس .

وهناك كذلك فروق نحو البعد السادس (فرص التقدم المهني) لصالح مديرية أريحا مقابل المديريات : نابلس و جنين و طولكرم و رام الله و بيت لحم و قلقيلية والقدس ، ولصالح مديرية سلفيت مقابل المديريات : رام الله وقلقيلية .

وتؤكد هذه النتائج أن مديرية أريحا يليها مديرية سلفيت أكثر المديريات التي لديها اتجاهات إيجابية نحو المناخ التنظيمي كله . وأما على صعيد البعد الأول (الهيكل التنظيمي) فقد كان لمديرية أريحا اتجاهات إيجابية نحو هذا البعد مقارنة مع غيرها من المديريات تليها مديرية سلفيت ومديرية رام الله . وعلى صعيد البعد الثاني (الأسلوب الإداري والقيادي) فقد كان للمديريات : أريحا و الخليل وسلفيت اتجاهات أكثر إيجابية موازنة مع غيرها من المديريات . كما كان للمديريات : أريحا وسلفيت اتجاهات إيجابية نحو البعد الثالث للمناخ التنظيمي (أنماط الاتصال) . وشكلت مديرية أريحا اتجاهات إيجابية نحو البعد السادس (فرص التقدم المهني) مقارنة مع غيرها من المديريات . وبذلك يمكن القول إن العاملين في مديرية أريحا كان لهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو المناخ التنظيمي كله ونحو أبعاده الأول والثاني والثالث والسادس موازنة مع غيرها من المديريات .

النتائج الرئيسة والتوصيات

أولا : النتائج

فيما يأتي النتائج الرئيسة التي توصل إليها البحث بالتحليل الإحصائي للبيانات :

* إن اتجاهات العاملين في وزارة الشباب والرياضة نحو المناخ التنظيمي كله ونحو كل بعد من أبعاده الستة تُعد سلبية .
* لا يوجد فروق في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي السائد في وزارة الشباب والرياضة تعزى لمتغير الجنس ، ولكن هناك فروق في التصورات نحو البعد الثالث (نمط الاتصال) والبعد الخامس (نظام التحفيز) لصالح الذكور .
* لا يوجد اختلاف في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي السائد في وزارة الشباب والرياضة ونحو أبعاده الستة تعزى لمتغير العمر .
* لا يوجد اختلاف في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي السائد في وزارة الشباب

والرياضة ونحو أبعاده الستة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

* لا يوجد اختلاف في تصورات العاملين نحو المناخ التنظيمي السائد في الوزارة تعزى لمتغير التخصص ، ولكن أظهرت النتائج وجود فروق في التصورات نحو البعد السادس (فرص التقدم والترقي المهني) لصالح أولئك الذين يحملون تخصصات الحقوق والأخرى موازنة بغيرهم من حملة التخصصات .
* هناك فروق في تصورات العاملين في الوزارة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها تعزى لمتغير الأقدمية ولصالح العاملين بسنوات أقدمية تتراوح بين ١١-٩ سنة .
* لا يوجد اختلاف في تصورات العاملين في الوزارة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها ونحو أبعاده الستة تعزى لمتغير طريقة التعيين .
* هناك فروق في تصورات العاملين في الوزارة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح فئة المديرين والمديرين العامين ونواب المديرين .
* لا يوجد فروق في تصورات العاملين في الوزارة نحو المناخ التنظيمي كله تعزى لمتغير الراتب ، ولكن تشير النتائج إلى وجود اختلاف في تصورات العاملين نحو البعد الخامس (نظام التحفيز) لصالح العاملين من فئة الرواتب العليا .
* لا يوجد اختلاف في تصورات العاملين في الوزارة نحو المناخ التنظيمي السائد فيها تعزى لمتغير الإدارة التي يتبع إليها الموظف ، ولكن هناك فروق في التصورات نحو البعد السادس (فرص التقدم والترقي المهني) لصالح إدارة الطلائع ، وإدارة الطفولة وإدارة المديريات .
* أظهرت النتائج أن مديرية أريحا تليها مديرية سلفيت أكثر المديريات التي لدى العاملين فيها اتجاهات إيجابية نحو المناخ التنظيمي السائد في وزارة الشباب والرياضة .

ثانيا : التوصيات

بما أن نتائج البحث أظهرت تصورات سلبية نحو المناخ التنظيمي السائد في وزارة الشباب والرياضة ، فإن التوصية الرئيسة للبحث تكمن في ضرورة قيام المسؤولين في الوزارة بتحسين المناخ التنظيمي الكلي باتباع التوصيات الآتية :

* بناء هيكل تنظيمي متطور ومرن وتحسين العلاقات التنظيمية بين الوحدات الإدارية في الوزارة .
* ضرورة تطوير النظم الإدارية والقوانين واللوائح المعمول بها في الوزارة وتنشيطها والالتزام

بها .

* ضرورة تكافؤ السلطة الممنوحة للموظف والمسؤولية عن نتائج أعماله وذلك لضمان إنجاز الأعمال وعدم إساءة استعمال السلطات والصلاحيات الممنوحة .
* استخدام الأساليب الإدارية والأنماط القيادية التي تضمن مشاركة كبرى للعاملين في رسم السياسات والتخطيط ووضع الأهداف واتخاذ القرارات وحل المشكلات المتعلقة بأعمالهم .
* تنشيط نظام الاتصال المعمول به في الوزارة وتطويره لتسهيل العمل الإداري وضمان إنجاز العمل بنجاح وفي الوقت المناسب .
* تبني نظام تحفيزي عصري يساهم في تحسين أداء العاملين ويشعرهم بالمساواة والعدالة .
* إتاحة الفرص لتطوير العاملين وتعزيز مهاراتهم لتحقيق فرص التقدم والترقي المهني في عملهم ، كما أن هناك ضرورة لإعادة هيكلة الوظائف وتصميمها وإثرائها بجوانب تساعد الموظف في التقدم والترقي في عمله .
* ضرورة مراجعة السياسات المتبعة في التوظيف والترقية بناء على أسس الكفاءة والجدارة .
* ضرورة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب لضمان إنجاز العمل بكفاءة ونجاح .

الهوامش:

(١) العوامل الوقائية و الدافعة هي عوامل في الدافعية قدمها هيرزبيرغ في نظريته الشهيرة حيث اعتبر الأولى ذات علاقة ببيئة العمل و الثانية بالعمل نفسه . فالعوامل الدافعة اذا توفرت في العمل تؤدي الى خلق قوه دافعه لدى العاملين ، وأما العوامل الوقائية فان توفرها في بيئة العمل يؤدي الى منع حالة عدم الرضا لدى العاملين .

قائمة المصادر والمراجع

أولا : المراجع العربية

١- العديلي، محمد ناصر، السلوك الإنساني والتنظيمي: منظور كلي مقارن، معهد الإدارة العامة، الرياض، ١٩٩٥ .

٢- العوامله، نائل، أبعاد المناخ المؤسسي في الوزارات والدوائر المركزية في الأردن، مجلة الدراسات، الجامعة الأردنية، المجلد ٢١ (أ)، العدد (٣)، ١٩٩٤ .

٣- الدقس وعليان، تقييم المناخ التنظيمي لشركة مناجم الفوسفات الأردنية: دراسة ميدانية في منجم الحسا، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد (١٨)أ، العدد الأول ١٩٩١ .

٤- الوحيدي، ميسون، "العلاقة بين المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية والرضا الوظيفي لدى معلمي الصفوف الأساسية العليا في محافظة رام الله والبيرة، رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، فلسطين، حزيران، ٢٠٠٠ .

٥- زكي محمود هاشم، " وحدات التنظيم وطرق العمل بين النظرية والتطبيق : دراسة ميدانية في قطاع الأعمال الكويتي " ، الإدارة العامة، العدد ٥٥ , ١٩٨٧ .

٦- زهير الصباغ، جديع قواقزه، وحيد الضامن، المناخ التنظيمي في دوائر مدينة اربد وأثره على اتجاهات العاملين، عمان : معهد الإدارة العامة، ١٩٨٢ .

٧- سليمان، مؤيد، المناخ التنظيمي : مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، المجلد ١١ ، العدد الأول، ١٩٨٧

٨- طعامنه، محمد، أثر وحدات التطوير الإداري في المناخ التنظيمي السائد في القطاع العام في الأردن، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد ٢٣ ، العدد ٢ ، تموز، ١٩٩٦ .

٩- عابدين، أبو سمره محمود، " المناخ التنظيمي في جامعة القدس كما يراه أعضاء هيئة التدريس فيها " : دراسة حالة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية -ب- مجلد ١٥ ، حزيران، ٢٠٠١

١٠-عمران، كامل علي متولي، دراسة أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي للعاملين، المجلة العربية للدراسات التجارية، مجلد رقم ١٢ ، جامعة المنصورة، ١٩٨٨

١١- عثامنة، نوال، "تقييم المناخ التنظيمي في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " ، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٦

١٢-قريوتي، محمد، السلوك التنظيمي : دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط٤ ، دار الشروق للنشر، رام الله، ٢٠٠٣ .

١٣- قريوتي، محمد، السلوك التنظيمي ودراسة السلوك الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية، ط٢،

المكتبة الوطنية، عمان، ١٩٩٣ .
١٤- قريوتي، محمد، " تقييم المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " ، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد التاسع، العدد الخامس، ١٩٩٤ .
١٥- لوزي، موسى، " الرضا عن المناخ التنظيمي لدى الأفراد العاملين في مستشفيات القطاع العام في الأردن " ، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد، (٢١)أ، العدد السادس، ١٩٩٤ .
١٦- نمر، سعود بن حميد، وحمزاوي سيد محمد " المناخ التنظيمي كمؤشر لفعالية إدارة المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية " ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية، المجلد الثاني، الرياض، السعودية، ١٩٩٥ .

ثانيا: المراجع الأجنبية

17- Arvidsson. A.etal, Organizational Climate and Psychological Work Environment in air traffic control , Lund University , Sweden ,2003 .

18- Cherrington , David j . Organizational Behaviour :Tthe Management of Individual and Organizational Performance , (Boston : allyn & Bacon , 1989)

19 - Davis , Keith & Nestrom , John. Human Behaviour at Work : Organisational Behaviour , 7 th ed .(Newyork: mcGraw- Hill , 1987 .

20 -Ekvall , G , Climate , Structure and Innovativeness of Organizations. The Swedish Council for Management and Organizational Behaviour. Stockholm,1983

21 -Gampbell.etal. Management Behavior, Performance and Effectiveness . Newyork : mcGraw-Hill,1970

22 -Hampton ,AR. Organizational Behaviour and Practice of Management , Illinois : Forseman and Company Glenview, 1973

23 -Hirschberg , the Impact of Organizational Climate Factors on Efficiency , Melborne University, Australia, 1995

24 -Litwin G.A. and Stringer R.A. , Motivation and Organizational Climate (Boston, Harvard University, 1968)

25 -Likert .R. " New Patterns of Management" , Network , mcGraw-Hill Book co.1961.

26 -Moran , E.J & Volkwein, J.F. The Cultural Approach to the Formation of Organisational Climate , Human Relations (45) ,1992

27 -Michael Cameron , Organisational Climate and It is Influence Upon Performance: Astudy of Australian hotels in south east queensland .ph.D thesis , University of Commerce and Management , August , 2002

28 - Ryder, P.A. & Southy, G.N. An Explanatory study of the Jones and James Organizational Climate Scales , Asia Pacific Human Resources Management ,. August, 1990

29 -Sophia Dormeyer , Astudy about the Leadership Style and the Organizational Climate of the Swedish Aviation Administration in- Malmo Sturup-Lund University , Sweden , 2003 .

30 -Stephen P. Robbins, Management, 7th ed , Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey ,2003.

31 - Vincent Onyema , Study of Climate and Motivation in Nigeria Electrical Power Authority , Dissertation Abstract , 1988 .

أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين

د. آمال عبدالقادر جودة*

* عميد التعليم المستمر وخدمة المجتمع/ أستاذ الصحة النفسية المساعد / جامعة الأقصى.

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والوحدة النفسية لدى عينة من المسنين، ومعرفة مدى تأثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية بالجنس، ومكان الإقامة، والعمر، ومستوى التعليم. وبلغت عينة الدراسة (٥٣ مسناً، ٤٧ مسنة)، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة مقياسين: أحدهما لقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، والآخر لقياس الوحدة النفسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المسنين يستخدمون أساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباط سلبية دالة بين أساليب المواجهة الفعالة والوحدة النفسية. كذلك أسفرت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغير الجنس، ومكان الإقامة، والعمر، ومستوى التعليم، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس الوحدة النفسية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق في متوسطات درجات أفراد العينة في مقياس الوحدة النفسية تعزى لمتغير مكان الإقامة، والعمر، ومستوى التعليم.

Abstract

This study aimed at knowing the relationship between coping styles of stressful life events and loneliness among the elderly, and the effects of some variables on coping styles of stressful life events, and loneliness.

The sample of the study consisted of (53) males and (47) females. The researcher used coping styles of stressful life events scale, and loneliness scale. The results revealed that, the elderly used several coping styles to face stressful life events; there were significant relationship between negative coping styles of stressful life events and loneliness. It also revealed that, there were no significant differences in coping styles due to gender, place of living, age, and level of education.

The results also revealed that there were significant differences in loneliness due to gender, and there were no significant differences in loneliness due to place of living, age, and level of education.

مقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرون كثيراً من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية فضلاً عن التغيرات التي لحقت بالقيم الإنسانية، وتسببت في صراعات بين ما هو قديم وجديد. إن هذه التغيرات المتسارعة والصراعات المتعددة تحمل في طياتها كثيراً من الآلام والمتاعب النفسية، وكثيراً من مصادر الضغط النفسي للإنسان، وكثيراً من الشقاء الإنساني، وهذا يستلزم من الإنسان استخدام أساليب متعددة في مواجهة هذه الأحداث الضاغطة لتمكن الفرد من التصدي للضغوط النفسية والاحتفاظ بالصحة النفسية.

وفي هذا الصدد ترى "جودة" أن الضغوط النفسية، على الرغم من أنها ظاهرة قديمة ملازمة للإنسان منذ وجوده على الأرض غير أنها أصبحت سمة هذا العصر الذي يتميز بالتغير المتسارع والتقدم العلمي والتكنولوجي، وتسيطر عليه مفاهيم العولمة، والكونية، والاعتماد المتبادل (جودة، ٢٠٠٤، ص: ٦٦٩).

ولئن كانت الضغوط شيئاً طبيعياً في حياتنا من المستحيل تجنبه، إذ أن التحرر الكامل منها يعني الموت، فإن أحداث الحياة الضاغطة والمستمرة تستنفذ طاقة الفرد وقدرته على التكيف وتعرضه للإجهاد والأمراض النفسية والجسمية. وطبقاً لما يقوله سميث Smith فإن الإحصاءات تشير إلى أن حوالي ٨٠٪ من أمراض العصر مثل: أمراض القلب، وقرحة المعدة، وضغط الدم، والسرطان، وغيرها لها علاقة بالضغوط النفسية (Smith , 1993, p.3). وتشير أيضاً الأكاديمية الطبية الأمريكية أن ثلثي المرضى الذين يزورون طبيب العائلة يشكون من أعراض لها علاقة بالضغوط (Allen & Santrock, 1993, p.456).

ولكل مرحلة من حياة الإنسان خصائص مميزة، ومطالب وتحديات وأحداث ضاغطة يؤدي الفشل في مواجهتها إلى ظهور العديد من المشكلات النفسية من بينها الشعور بالوحدة، واليأس، والاغتراب، والاكتئاب.

وتعد مرحلة الشيخوخة من المراحل التي لها طابعها المميز؛ إذ يحدث فيها مجموعة من التغيرات الجسمية كالضعف العام في الصحة والانحدار في القوى البدنية وضعف الحواس، بالإضافة إلى مجموعة من التغيرات النفسية كضعف الانتباه والذاكرة والمحافظة والحساسية النفسية، فهذه المرحلة تحتاج إلى العناية والإرشاد والانتباه إلى المشكلات النفسية والاجتماعية المصاحبة للتغيرات التي تعتري المسن، والتي بدورها تؤدي إلى نمو المشاعر السلبية لديه، فالاهتمام بالمسنين لا يعتبر استجابة لاحتياجات أفراد بحاجة للعناية فحسب، بل هو تقدير

وتكريم مجتمعي لشريحة كان لها الفضل في وصول المجتمع إلى ما هو عليه.

ويشير كثير من الباحثين في مجال الضغوط النفسية إلى أن أحداث الحياة الضاغطة المرتبطة بالشيخوخة تتمثل في "الفقد" بأشكاله المتعلقة بالمجالات التالية كافة وهي: الصحة، والوظيفة، والاستقلالية، والسلطة، والأهمية، والمكانة فضلاً عن التغيرات المرتبطة بالفقد. وأهم الضغوط التي يتعرض لها المسن هي: التقاعد، والضغوط الاقتصادية، والضغوط المرتبطة بالبناء الأسري، والضغوط الصحية، وبداية مرض مزمن قد يؤدي إلى انخفاض قدرات الفرد على أداء أنشطة الحياة اليومية، وانخفاض تقدير الذات، والعزلة الاجتماعية (Mackenzie & Vincon, 1997, p.183). كما قد تؤدي أحداث الحياة الضاغطة والفشل في مواجهتها إلى الإحساس بالوحدة النفسية (Prince , et al., 1997).

ويرى سليمان، وعبد الله (1996) أن المشاهدات تشير إلى أن الوحدة النفسية تعد مشكلة هامة – خاصة في أيامنا هذه بالنسبة للأفراد في سن الكهولة على وجه الخصوص في المجتمع العربي، وأنه كثيراً ما يكون الإحساس بالوحدة النفسية سبباً في ظهور اضطرابات حادة لدى فئة المسنين على نحو خاص(ص5-6)، وقد تكون هذه الاضطرابات على المستوى الجسمي (Shu-Chuan & Sing 2004، Chang & Yang, 1999، Holmen , et al. , 1992)، أو على المستوى النفسي كوجود علاقة ارتباط بين الوحدة النفسية والاكتئاب لدى المسنين(Stek, et al., 2005 al., 2004, Lecovich, et. , Chris, et al, 2003, Prince, et al, 19970)، ووجود علاقة ارتباط دالة بين الوحدة النفسية والأفكار الانتحارية (Stravynski & Boyer, 2001)، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين الوحدة النفسية وتقدير الذات المنخفض (Spier, 1990)، ووجود علاقة ارتباط سالبة بين الوحدة النفسية والتوافق النفسي لدى المسنين (Hansson, et al., 1986).

وعلى الرغم من أن هناك كثيراً من الدراسات قد أوضحت أن هناك علاقة سببية بين التعرض لأحداث الحياة الضاغطة والإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية (محمد، ١٩٩٢؛ إبراهيم، ١٩٩٤؛ فايد، ١٩٩٨؛ Gunthert & Cohen, 1999، Rothrock , et al, 2003)، فإنه يوجد أيضاً دراسات كشفت نتائجها عن وجود مصادر وعمليات تحمل وأساليب مواجهة تمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع هذه الضغوط والتصدي لها، وبالتالي توفر له الصحة النفسية والجسمية (Blake & Vandiver, 1988، Zautra & Wrabetz,1991). وبالإضافة الى ذلك، فإن تغيير أساليب المواجهة التي يتبعها الفرد

تساعد في علاج الاضطرابات النفسية، وهذا ما تؤكده دراسة قام بها رافندرن وآخرون (Ravindran, , et al,1995) أسفرت نتائجها عن أن تغيير أساليب المواجهة غير الفعالة التي يستخدمها مرضى الاكتئاب يساعد في شفائهم. كما أسفرت نتائج دراسة قام بها ميسكوفسكي وآخرون (Myaskovsky , et al, 2003) عن وجود علاقة بين أسلوب التجنب في مواجهة الضغوط وتدهور الوضع الصحي للمرضى الذين يعانون من مرض في الرئة.

وهذا ما تؤكده (بوناماكي، ١٩٨٨، ص: ٣٦) حيث ترى أن التعرض للضغوط لا يكون كافياً لظهور ردود فعل الضغط النفسي في ضوء تجارب البشر العادية، وتقوم العمليات النفسية والاجتماعية بوظيفة الوساطة بين الأوضاع البيئية وسلوك الإنسان والسلامة النفسية أو ربما في أمد الصدمة، في تغيير الأداء النفسي، وبالتالي إما أن تحمي الفرد، أو تجعله أكثر عرضة للضغط النفسي. ويرى ديفيد وسالس David & Suls (١٩٩٩) أن هذه العمليات النفسية أو ما يطلق عليها أساليب مواجهة الضغوط تلعب دوراً مهماً في تحديدها تقييم الأفراد لشدة أحداث الحياة الضاغطة، واختلاف شخصياتهم.

وهكذا، يمكن القول إن أحداث الحياة و ضغوطها يمكن توقع حلها في ضوء بعض الخصائص الثابتة نسبياً للشخصية ومدى صحة الفرد النفسية وتوافقه مع البيئة اللذين يسهمان في اختيار أساليب المواجهة الفعالة والملائمة لمساعدة الفرد على التكيف مع هذه المواقف واستيعابها.

تكمن مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما أساليب مواجهة الضغوط لدى المسنين؟

٢- هل يوجد علاقة دالة بين أساليب مواجهة الضغوط والوحدة النفسية لدى المسنين؟

٣- هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة الضغوط لدى المسنين تعزى لمتغير كل من: النوع (ذكر- أنثى)، مكان الإقامة (الأسرة- دار المسنين)، العمر، مستوى التعليم؟

٤- هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تعزى لمتغير كلٍ من: النوع، ومكان الإقامة، والعمر، ومستوى التعليم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية ومستوى الشعور بالوحدة النفسية واتجاهها لدى عينة من المسنين ومعرفة الفروق بين متوسطات

أفراد العينة في أساليب مواجهة الضغوط، والشعور بالوحدة النفسية، والتي يمكن أن تعزى إلى المتغيرات الآتية: النوع (ذكور- إناث)، ومكان الإقامة (الأسرة- دار المسنين،)، والمستوى التعليمي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الموضوع الذي تناولته، ولا سيما أن الضغوط النفسية صارت سمة هذا العصر، كما تكمن أهميتها في أنها تلقي الضوء على فئة المسنين، تلك الفئة التي لم تنل الاهتمام الكافي بها حتى الآن، على الرغم من تزايد عدد المسنين في عصرنا الحالي لارتفاع مستوى الرعاية الطبية والاجتماعية. وتشير دراسة للأمم المتحدة عام ١٩٨٢، إلى وجود ٣٥٠ مليوناً من البشر سنة ١٩٧٥ فوق سن الستين في العالم، وسيصل هذا العدد في نهاية القرن العشرين إلى ٩٥٠ مليون، وفي عام ٢٠٢٥ سيصل ما فوق سن الثمانين إلى أكثر من ١١٠ مليون (الفحل، ٢٠٠١، ص: ٤٠٢). كما أشارت البيانات الصادرة عن مركز المعلومات الوطني الفلسطيني إلى وجود زيادة ملحوظة في عدد المسنين في فلسطين حيث وصلت نسبتهم في العام ٢٠٠٥ إلى ٥,٧٪ من مجموع السكان (مركز المعلومات الوطني الفلسطيني، ٢٠٠٥).

إن معرفة أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بمستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين تسد ثغرة في الدراسات على المستوى الفلسطيني في هذا المجال المهم الذي لم يسبق أن تناوله على مستوى فئة المسنين – في حدود علم الباحثة– وبذلك تعد هذه الدراسة بداية متواضعة تثير الكثير من التساؤلات لدى الباحثين لمواصلة البحث في هذا المجال.

وتجدر الإشارة إلى أن التعرف على أساليب مواجهة الضغوط التي يستخدمها المسن للتصدي لأحداث الحياة الضاغطة تعد مؤشراً مهماً للتنبؤ بالاضطرابات والأمراض النفسية التي يعاني منها. وعليه يتمكن العاملون في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية من مساعدة المسنين على اختيار أفضل الأساليب التي تساهم في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية، ومن ثم تحقيق قدر أكبر من الصحة النفسية لديهم، لأن كسر دائرة الوحدة النفسية للمسن تعد من أهم القوى المحددة لجودة حياته لتصبح ذات معنى، وأكثر توافقاً.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات التي تدرسها وهي أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة في علاقتها بالوحدة النفسية، وتتحدد بالمنهج الذي اتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الظاهرة من جميع جوانبها، ومعرفة طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والوحدة النفسية عن كثب، وكذلك تتحدد بالعينة المستخدمة في البحث وعددها (١٠٠) مسن ومسنة، منهم (٥٣) مسناً، و(٤٧) مسنة. كما تتحدد بالأدوات المستخدمة وهي: مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة: إعداد فولكمان وآخرون Folkman, et al.، ترجمة (قوته، ١٩٩٧) ومقياس الوحدة النفسية إعداد (سليمان وعبدالله، ١٩٩٦). وتتحدد أيضاً بالأسلوب الإحصائي المستخدم وهو: المتوسط الحسابي، والمتوسط النسبي، واختبار "ت"، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين.

مصطلحات الدراسة:

أحداث الحياة الضاغطة : Stressful Life Events

هي مجموعة من المصادر الداخلية أو الخارجية الضاغطة التي يتعرض لها المسنون في حياتهم، وتتطلب منهم سرعة التوافق في مواجهتها، لتجنب ما ينتج عنها من آثار سلبية على المستوى النفسي، والجسمي، والاجتماعي.

أساليب المواجهة: Coping Styles

هي ذلك التغيير المستمر في المجهودات المعرفية والسلوكية، والانفعالية من أجل إدارة المطالب الداخلية أو الخارجية التي يقيمها الفرد بأنها ترهق أو تفوق إمكاناته (Lazarus & Folkman, 1984, p,141).

ويعرف مصطلح أساليب مواجهة الضغوط إجرائياً في الدراسة الحالية بوصفه الدرجة التي يحصل عليها المسن في مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة المستخدم في الدراسة و يتكون من سبعة أساليب هي: التفكير بالتمني والتجنب، التخطيط لحل المشكلات، إعادة التقييم، الانتماء، تحمل المسؤولية، التحكم بالنفس، الارتباك والهروب.

الوحدة النفسية: Loneliness

الوحدة النفسية هي إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية Psychological gap تباعد

بينه وبين موضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبل والود والحب من جانب الآخرين بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي من أشخاص الوسط الذي يعيش فيه وموضوعاته، ويمارس دوره من خلاله (قشقوش، ١٩٨٨، ص: ١٩).

وتعرف الوحدة النفسية إجرائياً في الدراسة الحالية بوصفها الدرجة التي يحصل عليها المسن في مقياس الوحدة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

المسنون: Elderly

هم الذين يشكلون عينة الدراسة، وهم ممن يلاقون رعاية اجتماعية وصحية في دور المسنين أو في أسرهم في محافظة غزة، وتبدأ أعمارهم من ٦٠ سنة فأكثر.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تستهل الباحثة الإطار النظري بعرض مفهوم أحداث الحياة الضاغطة، وأساليب مواجهتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى استعراض مفهوم الوحدة النفسية.

أحداث الحياة الضاغطة : Stressful Life Events

يواجه الإنسان في الألفية الثالثة تحديات عديدة، وهذا يجعله مستهدفاً للقلق والضغط النفسي، من جراء الصراعات المستمرة نتيجة وجود حاجات غير مشبعة تجعل الإنسان أقل توافقاً، وأكثر عرضة للشعور بالوحدة النفسية.

وترتبط الضغوط بأحداث الحياة اليومية، فكلنا بلا استثناء نتعرض يومياً لمصادر متنوعة من الضغوط الخارجية بما فيها ضغوط العمل والدراسة، والضغوط الأسرية، وضغوط تربية الأبناء، ومعالجة مشكلات الصحة، والأمور المالية، والأزمات المختلفة، كما نتعرض يومياً للضغوط ذات المصادر الداخلية مثل الآثار العضوية والنفسية والسلبية التي تنتج عن أخطائنا السلوكية (إبراهيم، ١٩٩٨، ص: ٢٠٣).

ويعرف ويتن Weiten أحداث الحياة الضاغطة بأنها " الأحداث الخارجية التي تمثل مطالب التكيف لدى الفرد، وأن الأفراد يمكن أن ينجحوا في التكيف تماما مع هذه المطالب، وآخرون لا ينجحون، وعندما يفشلون تكون النتيجة هي الضغط النفسي أو البدني أو كلاهما "

(Weiten, 1983, p.97).

وتعرفها شقير (١٩٩٨) بأنها "مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة والتي يتعرض لها الفرد في حياته وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى" (ص٤).

ويعرفها طاهر (١٩٩٣) بأنها "تلك العوامل الخارجية والداخلية الضاغطة على الفرد ككل، أو على عنصر فيه، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالتوتر، أو الاختلال في تكامل شخصيته، وعندما تزداد هذه الضغوط فإن ذلك يفقده قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه مما كان عليه إلى نمط جديد (ص٣٦).

ويتعرض المسن إلى العديد من أحداث الحياة الضاغطة التي قد تسبب له العديد من المشكلات على المستويين الصحي والنفسي، والتعريف الذي تأخذ به هذه الدراسة لأحداث الحياة الضاغطة لدى المسنين يتمثل في أنها: "مجموعة من المصادر الداخلية أو الخارجية الضاغطة التي يتعرض لها المسنون في حياتهم، وتتطلب منهم سرعة التوافق في مواجهتها، لتجنب ما ينتج عنها من آثار سلبية على المستوى النفسي، والجسمي، والاجتماعي."

أساليب المواجهة: Coping Styles

ولئن كانت أحداث الحياة الضاغطة ترتبط باختلال الصحة النفسية والجسمية للفرد، فإن هناك وسائل دفاعية يستخدمها الفرد لمواجهة هذه الأحداث الضاغطة، وقد تكون هذه الوسائل بناءة يتغلب بها على ما تسببه هذه الأحداث من صراع وإحباطات، أو قد تكون لا شعورية يطلق عليها المكانيزمات الدفاعية Defense Mechanisms (جودة، ٢٠٠٤، ص: ٦٧٣).

ويختلف الأفراد في مدى شعورهم بالضغوط النفسية، ويعزى ذلك إلى أن بعض متغيرات الشخصية، ربما تكون مصادر شخصية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة. وفي هذا الصدد يشير هاربر ورينون Harber & Runyon إلى وجود عدة متغيرات تخفف من آثار الضغوط لدى الناس، وهي: خصائص الشخصية، والمساندة الاجتماعية، والاستعدادات الجسمية، ووسائل المواجهة (Harber & Runyon, 1984, p.29)، ما يشير "لازاروس" Lazarus إلى أن سمات الشخصية تؤثر على عمليات تحمل الفرد Coping Processes

في مواجهة مصادر الضغوط إما بطريقة مباشرة عن طريق ما يمتلكه الفرد من قدرات، أو بطريقة غير مباشرة عن طريق تقييم الفرد للموقف المهدد (Lazarus , ١٩٦٦ , ٢١٢). وتستعرض شيلدز Shields وجهة نظر لازاروس و آخرين غيره Lazarus, et al. الذين تناولوا التفرقة بين استجابات المواجهة Coping والتكيف Adaptation، فوضحت أن التكيف يتكون من ردود أفعال أوتوماتيكية، بينما استجابات المواجهة توظف الميكانزمات النفسية للتعامل مع الحدث الذي يفشل الفرد في التكيف معه (Shields, 2001, p.66).

والمواجهة Coping هي عبارة عن العملية التي يقوم بها الفرد لمواجهة ما يعانيه من ضغوط خارجية وداخلية بطريقة يستطيع بها تقليل هذه الضغوط (Bootzin et al,1991). أما أساليب المواجهة Coping Styles، فتعرفها تايلور بأنها "ميل عام General Propensity لدى الفرد يمكنه من التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة بطريقة معينة (Taylor, 1995, p,267)، ويعرفها "علي" بأنها "الأساليب التي يواجه بها الفرد أحداث الحياة اليومية الضاغطة، والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقاً لقدرات الفرد، وإطاره المرجعي للسلوك، ومهاراته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطبقاً لاستجاباته التكيفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أي آثار سلبية جسمية أو نفسية عليه" (علي، ٢٠٠٣، ص: ١١).

والتعريف الذي تأخذ به هذه الدراسة هو أن أساليب مواجهة الضغوط هي ذلك التغيير المستمر في المجهودات المعرفية والسلوكية، والانفعالية من أجل إدارة المطالب الداخلية أو الخارجية التي يقيمها الفرد بأنها ترهقه أو تفوق إمكاناته (Lazarus & Folkman , 1984, p,141).

الوحدة النفسية : Loneliness

حظي مفهوم الوحدة النفسية باهتمام العلماء والباحثين في السنوات الأخيرة لا سيما بعد أن أوضحت عدة دراسات أنه مفهوم مستقل عن بعض المفاهيم النفسية ذات العلاقة بالوحدة النفسية كمفهوم الاكتئاب، والعزلة. ولقد كان لكتاب فايس Weiss عن الوحدة النفسية في العام ١٩٧٣ أكبر الأثر في الاهتمام بمفهوم الوحدة النفسية، حيث تأثر معظم الباحثين بعد ذلك بكتابات فايس عن الوحدة النفسية (Seepersad, 1997, p,2).

وعلى الرغم من أن كلاً من المصطلحين Alone و Lonely مشتقان من نفس الكلمة

الإنجليزية "All one" إلاّ أنهما ليسا مترادفين، فمن الممكن أن يكون الإنسان وحيداً Lonely بدون أن يكون منفرداً بنفسه Alone ، ومن الممكن أيضاً أن يكون منفرداً بنفسه ولا يشعر بالوحدة النفسية (Rokach, 2004, p. 29). ويتضح هنا أن الانفراد بالنفس Aloneness الذي يعني البعد عن الآخرين والأهل والأصدقاء يختلف عن الوحدة النفسية Loneliness التي قد يعاني منها الفرد حتى ولو كان بين أهله وأصدقائه. وبالتالي فإن الوحدة النفسية هي خبرة ذاتية Subjective experience قد يعاني منها الفرد على الرغم من وجوده مع غيره من الناس عندما تخلو حياته من علاقات اجتماعية مشبعة بالألفة والمودة. وفي هذا الصدد يرى كيلين Killeen أن التمييز بين الوحدة النفسية والانفراد بالنفس يعتمد على وجود عنصر الاختيار Element of choice لدى الفرد، فالفرد الذي يعاني من الوحدة النفسية لا يرغب في كونه وحيداً، أما الفرد المنفرد بنفسه فهو الذي يختار البعد عن الناس (Killeen, 1998, p.764).

ويمثل الإحساس بالوحدة النفسية واحداً من المشكلات المعبرة عن الألم النفسي الناتج عن عدم الرضا بالعلاقات غير المشبعة، والنقص في العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وخاصة إذا كانت تؤدي إلى القلق (سليمان وعبد الله، ١٩٩٦، ص: ٥).

والوحدة النفسية ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها الإنسان بشكل ما، وتتسبب له بالألم والضيق والأسى، فهي حقيقة حياتية لا مفر منها، لا تقتصر على فئة عمرية معينة، يعاني منها الأطفال، والمراهقون، والراشدون، والمسنون.

والمسنون يعانون من ظروف خاصة تزيد من احتمال شعورهم بالوحدة النفسية، إذ أن أغلب المسنين يعانون من مشاعر فقدان عدد من الأشياء مثل العمل، والصحة، والجهاز الحسي، وبيت الأسرة، وربما فقدان الأشخاص الذين يحبونهم. وفي هذا الصدد يرى وودز Woods أنه قد يكون لدى المسنين ميل شديد نحو الانسحاب، على العكس مما يحدث لصغار السن (وودز، ٢٠٠٠، ص: ٥٢٠).

وخبرة الوحدة النفسية واسعة الانتشار، وطبقاً لما تقوله روكاتش وبروك Brock & Rokach فإن برادبون Bradburn وجد أن ٢٥٪ من سكان الولايات المتحدة الأمريكية في العام ١٩٦٩ عانوا من مستوى مرتفع من الشعور بالوحدة النفسية، وتضيف روكاتش وبروك بأن هذه النسبة إن لم تكن قد ازدادت في الربع الأخير من القرن العشرين، فإنها بقيت حول هذا المعدل (Rokach & Brock, 1997, p.284).

وتعددت أشكال الوحدة النفسية وصورها، واختلف العلماء فيما بينهم بخصوص صورها وأشكالها، فقد ميز فايس Weiss بين شكلين من أشكال الوحدة النفسية : أولهما الوحدة النفسية الناشئة عن الانعزال الانفعالي Emotional isolation، وثانيهما : الوحدة النفسية التي تنجم عن العزل الاجتماعي Social isolation . فالأول نتاج غياب الاتصال والتعلق الانفعالي، في حين يرجع الثاني إلى انعدام الروابط الاجتماعية (Rubin & Mcneil, 1983, p.643).

وميز يونج Young بين ثلاثة أشكال أخرى للوحدة النفسية هي : الوحدة النفسية العابرة Transient، والتي تتضمن فترات من الوحدة على الرغم من أن حياة الفرد الاجتماعية تتسم بالتوافق. والوحدة النفسية التحولية Transitional وفيها يتمتع الفرد بعلاقات اجتماعية طيبة في الماضي القريب ولكنه يشعر بالوحدة النفسية حديثاً نتيجة بعض المتغيرات المستجدة كالطلاق، أو وفاة شخص عزيز. والوحدة النفسية المزمنة Chronic والتي قد تستمر فترات طويلة تصل إلى حد السنين، وفيها يفقد الفرد الشعور بالرضا فيما يتعلق بعلاقاته الاجتماعية (Soppington, 1989, p.334).

يتضح مما سبق، أن ثمة أشكالاً متعددة للوحدة النفسية، ولكنها جميعها تتضمن شعوراً بالألم نتيجة فقدان العلاقات الاجتماعية التي تتسم بالود مع الآخرين، وقد تتراوح من كونها عابرة إلى المستوى التي تصبح فيه مزمنة، كما يمكن أن يتراوح مستواها من البسيط إلى الشديد.

وتعددت الآراء ووجهات النظر حول تعريف مفهوم الوحدة النفسية، وفقاً لوجهات نظر العلماء ومنطلقاتهم الفكرية، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات :

تعرف "روكاتش" Rokach (١٩٨٨) الوحدة النفسية بأنها "شعور مؤلم ونتاج تجربة ذاتية، وتكون خبرتها، بشكل منفرد، ناتجة عن شدة الحساسية الفجة، وشعور الفرد بأنه وحيد وبعيد عن المجتمع والشعور بأنه غير مرغوب فيه ومنفصل عن الآخرين ومقهور بالألم الشديد" (ص٥٣١).

ويعرف الدسوقي (١٩٨٩) الوحدة النفسية بأنها "إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين الأفراد المحيطين به نتيجة افتقاده إمكانية الانخراط أو الدخول في علاقات مشبعة ذات معنى مما يؤدي إلى شعوره بعدم التقبل والنبذ وإهمال الآخرين له رغم أنه محاط بهم" (ص١٦٢).

وتستعرض النيال (١٩٩٣) وجهة نظر سوليفان Sullivan حيث يصف الوحدة النفسية

بأنها " خبرة مؤلمة تربك التفكير بهدوء وصفاء، وأنه ليس من الضروري أن يكون الفرد معزولاً فيزيقياً ليخبر الوحدة النفسية، فالوحدة النفسية تنبع من افتقاد الفرد العلاقات الاجتماعية " (ص١٠٢).

وتشير شقير (٢٠٠٠) إلى أن الشعور بالوحدة النفسية هو " حالة غير سوية يصاحبها أعراض من التوتر والضيق مع انخفاض تقدير الذات، واحترام الآخرين، وعجز في تحقيق تواصل انفعالي واجتماعي سوي مع الآخرين، مع ميل للانفراد والعزلة مع الشعور بأنه غير ودود أو محبوب من الآخرين، وغير جذاب من الجنس الآخر " (ص٢٧٩).

وتعرف راضي (٢٠٠١) الوحدة النفسية بأنها " خبرة مؤلمة يشعر فيها الفرد بالاغتراب النفسي والاجتماعي لوجود فجوة تباعد بينه وبين المحيطين به لافتقاده إمكانية شعور الفرد بعدم تقبل الآخرين وإهمالهم له رغم أنه محاط بهم فتحدث العزلة الاجتماعية والتمركز حول الذات " (ص١٢٦).

ويعرفها عمر (٢٠٠٤) بأنها حالة يشعر فيها الفرد بالتباعد عن الآخرين، وعدم فهم الآخرين له مع عدم قدرته على الدخول في علاقات مشبعة مع الآخرين مع إحساس الفرد بالملل والضجر عند التقائه بالجماعة في محيطه الاجتماعي والنفسي (ص٨٦٠).

يتضح مما سبق، أن الشعور بالوحدة النفسية هو حالة يخبرها الفرد، وتنشأ أساساً عن قصور في العلاقات الاجتماعية للفرد مع الآخرين، مما يجعل الفرد يشعر بالألم والمعاناة لإحساسه بعدم تقبل الآخرين له وإهمالهم إياه، كما يتضح أن معنى الوحدة النفسية لا يتفق مع العزلة الموضوعية التي يجبر الإنسان عليها مثل حالات السجن الانفرادي، وغيرها من الحالات التي يفقد الإنسان فيها حريته ويعزل عن الآخرين رغم إرادته.

والتعريف الذي تأخذ به هذه الدراسة هو أن " الوحدة النفسية هي إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية Psychological gap تباعد بينه وبين موضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبل والود والحب من جانب الآخرين بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي من أشخاص الوسط الذي يعيش فيه وموضوعاته ويمارس دوره من خلاله " (قشقوش، ١٩٨٨، ص: ١٩).

دراسات سابقة

ثمة عدد من الدراسات التي تحدثت عن أساليب مواجهة الضغوط النفسية والوحدة النفسية لدى المسنين من جوانب مختلفة ومن أبرزها :

دراسة قام بها باترسون وآخرون Patterson, et al. (١٩٩٠) تناولت المحددات الداخلية والخارجية لأساليب المواجهة التي يستخدمها المسنون لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) مسناً، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والعمر، حيث وجد علاقة ارتباط سالبة بين العمر وأسلوب المواجهة المتمركز حول المشكلة، كما وجد علاقة ارتباط بين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة درجة تهديد الحدث الضاغط، وتوقعات الفرد لتغيرات الحدث، وتقييم الفرد للحدث.

ودراسة قام بها سميث وآخرون Smith, et al. (١٩٩٠) بهدف معرفة العلاقة بين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والاضطرابات النفسية لدى عينة من المسنين تكونت من ٨١ مسناً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والاضطرابات النفسية، فقد كان الأفراد الذين يستخدمون أساليب المواجهة المتمثلة في: لوم الذات، والتفكير بالتمني، والتجنب هم أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية.

وقام هولمن وآخرون Holmen , et al. (١٩٩٢) بدراسة تناولت الوحدة النفسية لدى المسنين، بهدف معرفة العلاقة بين الوحدة النفسية الاختلاط الاجتماعي، والوظائف المعرفية، والصحة على عينة مكونة من ١٩٢٥ من المسنين تبدأ أعمارهم من ٧٥ عاماً, وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ٣٥٪ من أفراد العينة يعانون من الوحدة النفسية، ووجود تأثير لمتغير الجنس، حيث كانت المسنات أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من المسنين، ووجود تأثير لمتغير العمر، حيث كان المسنون الذين تتجاوز أعمارهم التسعين عاماً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية، كما وجد تأثير لوجود شريك العمر، فقد كان المتزوجون أقل شعوراً بالوحدة النفسية مقارنة بالآخرين الذين فقدوا الشريك، كذلك وجد علاقة قوية بين الحالة الصحية للمسن ومستوى شعوره بالوحدة النفسية، حيث يعاني الأفراد الذين يعانون من سوء الحالة الصحية من مستوى أعلى في الشعور بالوحدة النفسية.

وأجرى كلٌ من سليمان وعبد الله (١٩٩٦) دراسة تناولت خبرة الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من المسنين العاملين والمتقاعدين في المجتمع القطري، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) مسناً من الذكور، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر سلبي لخبرة التقاعد على زيادة الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب، كذلك أسفرت نتائج

الدراسة عن عدم وجود فروق في الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين تعزى لمتغير العمر والمستوى التعليمي.

وقام مارتن وآخرون Martin, et al. (١٩٩٦) بدراسة تناولت الشخصية ومواجهة أحداث الحياة لدى المسنين لمعرفة تأثير العمر على الشخصية وأساليب المواجهة التي يستخدمها المسنون، وبلغت عينة الدراسة (١٦٥) مسن، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير لمتغير العمر على الشخصية وأساليب مواجهة الحياة، ففي الوقت الذي كان متوسط درجات المسنين من فئة المائة عام أعلى في أبعاد السيطرة، والشك، والتخيل، كان متوسط درجاتهم أقل في أساليب المواجهة الفعالة في مواجهة أحداث الحياة مقارنة بالفئات الأقل سناً.

وقام مالنز وآخرون Mullins, et al. (١٩٩٦) بدراسة تناولت المحددات الاجتماعية للوحدة النفسية لدى عينة من المسنين في أمريكا قوامها (١٠٧١) مسن من الرجال، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أفراد العينة الذين ليس لديهم أبناء وأصدقاء، ويعانون من إعاقات جسمية، ومستواهم الاقتصادي متدن، هم أكثر شعوراً بالوحدة النفسية، كما كشفت نتائج الدراسة عن أن لمتغير العمر والتعليم والحالة الاجتماعية علاقة غير مباشرة بالوحدة النفسية لدى أفراد العينة.

وقام ستسمان وآخرون Stessman, et al. (١٩٩٦) بدراسة تناولت الوحدة النفسية للمسنين لمعرفة محددات الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة تكونت من (٦٠٥) من المسنين المقيمين في مدينة القدس، وكشفت نتائج الدراسة أن ٤٦,٣٪ من المسنات يعانين من الوحدة النفسية، وأن ٢١,٣٪ من المسنين يعانون من الوحدة النفسية، كما كشفت نتائج الدراسة عن أن أهم العوامل ذات العلاقة بالوحدة النفسية هي: الاكتئاب، والوضع الصحي المتردي، وعدم الذهاب إلى المعبد، وفقدان شريك الحياة.

وقامت روكاتش وبروك Rokach& Brock (١٩٩٨) بدراسة للأساليب المختلفة التي يستخدمها الأفراد في مواجهة الشعور بالوحدة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٣) فرد (٢٩٥ ذكر، ٣٣٨ أنثى) تراوحت أعمارهم ما بين ١٣ – ٧٩ سنة، وأسفرت نتائج التحليل العاملي للنتائج عن وجود ستة أساليب يستخدمها الأفراد في مواجهة الوحدة النفسية هي: التقبل، وفهم الذات وتطويرها، شبكة الدعم الاجتماعي، واللجوء إلى الدين، وزيادة النشاط، كما أسفرت النتائج عن أن ٣٠٪ من أفراد العينة يعانون من الوحدة النفسية وقت تطبيق المقياس. كذلك أسفرت النتائج عن وجود فروق في متوسطات أبعاد أساليب مواجهة

الوحدة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

وفي بحث عن العوامل المنبئة عن الوحدة النفسية لدى عينة من المسنين، فإن كلاً من ديكسترا ويونج Dykstra & Jong (١٩٩٩) قد قاما بدراسة على عينة قوامها ٤٤٩٤ من المسنين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الشعور بالوحدة النفسية ونوعية العلاقات مع الشريك، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المسنين الذين فقدوا الشريك يعانون من الوحدة النفسية بدرجة أكبر من المسنات اللواتي فقدن الشريك. كذلك أظهرت النتائج أن المسنين الذين يعانون من مشكلات بصرية أو سمعية أكثر ميلاً للشعور بالوحدة النفسية، وكشفت نتائج الدراسة عن تأثير غير مباشر على الوحدة النفسية لمتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية، وكشفت النتائج عن أن المسنين ذوي المستوى التعليمي والاقتصادي المرتفع، ويتلقون دعماً اجتماعياً أقل شعوراً بالوحدة النفسية.

وقامت روكاتش Rokach (١٩٩٩) بدراسة الخلفية الثقافية وأساليب مواجهة الوحدة النفسية، وذلك لمعرفة مدى تأثير العامل الثقافي والنوع في قدرة الأفراد على مواجهة الوحدة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٩) فرد (٣١٨ ذكر- ٣٦١ أنثى) تراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٨٩ سنة، اختيروا من ثلاث ثقافات مختلفة هي : أمريكا الشمالية، وجنوب آسيا، وغرب الهند، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير للعامل الثقافي على نوع الأساليب المستخدمة في مواجهة الوحدة النفسية، فكان سكان أمريكا الشمالية أكثر استخداماً لأسلوبي الدعم الاجتماعي والإنكار، وسكان جنوب آسيا أقل استخداماً لهذين الأسلوبين، وكان سكان غرب الهند أكثر استخداماً لأسلوب اللجوء إلى الدين في مواجهة الوحدة النفسية، كذلك أسفرت النتائج عن وجود تأثير لمتغير النوع (ذكر- أنثى) على نوع الأساليب المستخدمة في مواجهة الوحدة النفسية لدى العينة الكلية وداخل كل ثقافة.

وفي دراسة قام بها شانج ويانج Chang & Yang (١٩٩٩) لمعرفة علاقة مستوى الشعور بالوحدة النفسية بالصحة الجسمية، والصحة النفسية والدعم الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) مسن، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية كان متوسطاً، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة سلبية بين الوحدة النفسية وكلٍ من الصحة الجسمية والنفسية، والدعم الاجتماعي لدى أفراد العينة.

وفي دراسة قامت بها سيبرساد Seepersad (٢٠٠١) بهدف معرفة العلاقة بين الوحدة النفسية وأساليب المواجهة والإنترنت، ومعرفة تأثير متغيري الثقافة والعمر على الوحدة

النفسية وأساليب المواجهة على عينة قوامها (٣٥٣) شخص من الجنسين ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٤-٧٢) عاماً. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين الوحدة النفسية وأساليب المواجهة السلبية، ووجود علاقة ارتباط سالبة بين الوحدة النفسية وأساليب المواجهة الفعالة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير لمتغير الثقافة والعمر على مستوى الشعور بالوحدة النفسية. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير لمتغير العمر على أساليب المواجهة، حيث كان المراهقون أكثر استخداماً لأساليب التعبير الانفعالي، وأساليب المواجهة الاجتماعية، كذلك أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأشخاص الذين يستخدمون الإنترنت لأغراض العمل والدراسة هم أقل شعوراً بالوحدة النفسية من الأشخاص الذين يستخدمون الإنترنت لأغراض أخرى.

وفي دراسة قام بها محمد (٢٠٠١) لمعرفة طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة واتجاهها، ومستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين، وما إذا كان هناك فروق في أساليب مواجهة الضغوط والشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير النوع والعمر والمستوى التعليمي، ومعرفة مدى قدرة أساليب مواجهة ضغوط الحياة على التنبؤ بمستوى الشعور بالوحدة النفسية، وإلى مدى تنبؤ بعض المتغيرات الديموغرافية دون غيرها بظهور الوحدة النفسية لدى المسنين. وتكونت عينة الدراسة من (٧٨ مسناً، ٣٢ مسنة). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين الأساليب الإيجابية لمواجهة ضغوط الحياة ومستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين الأساليب السلبية لمواجهة ضغوط الحياة ومستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المسنين والمسنات في أسلوب التوجه الانفعالي والفروق لصالح المسنات, وعدم وجود فروق في أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغير العمر، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أن المسنات أكثر معاناة من الشعور بالوحدة النفسية من المسنين، وأن المسنين الأكبرين سناً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من أقرانهم الأصغرين سناً، وفيما يتعلق بتأثير المستوى التعليمي على مستوى الشعور بالوحدة النفسية لم تكشف النتائج عن وجود تأثير له. أيضاً أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة ما يسهم به أسلوب التوجه الانفعالي في التنبؤ بظهور الوحدة النفسية، وارتفاع نسبة ما يسهم به متغير النوع في التنبؤ بظهور الوحدة النفسية لدى المسنين، ثم يأتي بعد ذلك متغير العمر في قدرته التنبؤية بظهور الوحدة النفسية، بينما لم يسهم متغير المستوى التعليمي بأي نسبة.

وفي دراسة قام بها كيم و بيك Kim & Baik (٢٠٠٢) لمعرفة العلاقة بين الوحدة النفسية والدعم الاجتماعي والوظيفة الأسرية لدى عينة من المسنات الكوريات، وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ مسنة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المسنات عينة الدراسة يعانين من مستوى متوسط من الشعور بالوحدة النفسية، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط دالة وسالبة بين مستوى الشعور بالوحدة النفسية وشبكة الدعم الاجتماعي، كذلك أسفرت عن إمكانية التنبؤ بالوحدة النفسية من خلال الوظيفة الأسرية.

ودراسة قام بها ألباس و نيفيلي Alpass & Neville (٢٠٠٣) تناولت الوحدة النفسية، والصحة الجسمية، والاكتئاب لمعرفة العلاقة بين الوحدة النفسية والصحة الجسمية والاكتئاب على عينة مكونة من (٢١٧) مسن من الرجال، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين الإحساس بالوحدة النفسية والاكتئاب، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة موجبة ودالة بين تدهور المستوى الصحي والاكتئاب، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير لمتغيري العمر، والمستوى التعليمي على مستوى شعور أفراد العينة بالوحدة النفسية.

وقام لكوفيتش وآخرون Lecovich, , et al. (٢٠٠٤) بدراسة تناولت شبكات الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى اليهود المسنين في روسيا وأوكرانيا، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٧٩ شخص، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة لشبكات الدعم الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية، حيث كان الأفراد المتزوجون ولديهم علاقات مع أبنائهم أقل شعوراً بالوحدة النفسية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المسنين اليهود المقيمين في أوكرانيا كانوا أكثر شعوراً بالوحدة النفسية، بالإضافة إلى أن شبكة العلاقات الاجتماعية لديهم كانت محدودة مقارنة بالمسنين اليهود المقيمين في روسيا.

وقام روكاتش وآخرون Rokach, et al. (٢٠٠٤) بدراسة عبر ثقافية تناولت الوحدة النفسية لدى المسنين لمعرفة تأثير العامل الثقافي على أساليب مواجهة الوحدة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) من المسنين، منهم (٣٦) من كندا، (١٠٥) من البرتغال، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير للعامل الثقافي على أساليب مواجهة الوحدة النفسية لدى المسنين فقد كان سكان كندا أكثر استخداماً لأسلوب التقبل، والإنكار، واللجوء إلى الدين، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير لمتغير النوع على نوع الأساليب المستخدمة في مواجهة الوحدة النفسية لدى العينة الكلية، وداخل الثقافة الواحدة.

وفي دراسة قام شوتشون وسنج Shu-Chuan & Sing (٢٠٠٤) لمعرفة العلاقة بين الوحدة النفسية، والدعم الاجتماعي، والصحة النفسية والجسمية، وسكن المسنين بمفردهم، وتكونت عينة الدراسة من ٤٨٥٩ مسن، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الشعور بالوحدة النفسية وسكن المسنين بمفردهم، ونقص مستويات الدعم الاجتماعي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الشعور بالوحدة ومشكلات الصحة الجسمية والنفسية لدى المسنين.

وفي دراسة قامت بها آنا وآخرون Anna , et al. (٢٠٠٥) لمعرفة العلاقة بين الوحدة النفسية، وجودة الحياة، وتقديم الخدمة للمسنين الآخرين (caregiving)، وشبكة العلاقات الاجتماعية، والجنس. تكونت عينة الدراسة من ٤٢٧٨ من المسنين يعيشون في السويد. ١٨٪ من أفراد العينة يهتمون بغيرهم من المسنين، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أفراد العينة الذين يهتمون بغيرهم من المسنين كانوا أقل شعوراً بالوحدة النفسية مقارنة بباقي أفراد العينة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن المسنات أكثر شعوراً بالوحدة النفسية من المسنين، كذلك أسفرت عن وجود علاقة دالة بين الوحدة النفسية وقلة شبكة العلاقات الاجتماعية، وجودة الحياة لدى المسنين.

يتضح من الدراسات السابقة مدى اهتمام الدراسات الأجنبية بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة ومفهوم الوحدة النفسية لدى المسنين، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المجتمعات الغربية التي تنتشر فيها ظاهرة دور الرعاية الخاصة بالمسنين بسبب ضعف الروابط الأسرية في هذه المجتمعات مقارنة بالمجتمعات العربية التي ما زالت العلاقات الأسرية فيها تتسم بالقوة والتماسك، حيث يجد الآباء في شيخوختهم الاهتمام والمساندة والرعاية من قبل أبنائهم وأحفادهم.

ويتضح مما عرض من دراسات وجود علاقة ارتباط موجبة بين أساليب المواجهة السلبية ومستوى الشعور بالوحدة النفسية، وكذلك وجود علاقة ارتباط سلبية بين أساليب المواجهة الفعالة ومستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين (محمد، ٢٠٠١؛ Seepersad, ٢٠٠١)، وهذا دليل على أن أساليب المواجهة الإيجابية مؤشر قوي على تكيف المسن وصحته النفسية.

كما يتضح وجود تباين في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين أسلوب مواجهة الضغوط والعمر، ففي الوقت الذي أشارت فيه بعض الدراسات إلى أن المسن

أكثر ميلاً إلى اللجوء إلى الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط كلما تقدمت به السن (Marten, et al,1996 . Patterson, et al., 1990)، لم تسفر نتائج دراسة قام بها (محمد، ٢٠٠١) عن وجود تأثير لمتغير العمر على نوع أساليب المواجهة التي يستخدمها المسن في الأوقات الضاغطة.

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في مستوى الشعور بالوحدة النفسية، فقد أشارت معظم الدراسات إلى أن الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنات أعلى منه لدى المسنين (Holmen , et al.,1992 ; ; Stessman, et al,1996، محمد، ٢٠٠١؛ Anna et al ,.. ٢٠٠٥).

وفيما يتعلق بتأثير المستوى التعليمي على مستوى الشعور بالوحدة النفسية فقد تباينت نتائج الدراسات، ففي الوقت الذي كشفت فيه نتائج دراسة ديكسترا ويونج Dykstra & Jong (١٩٩٩) عن أن المسنين ذوي المستوى التعليمي المرتفع أقل شعوراً بالوحدة النفسية، لم تكشف دراسة قام بها سليمان، وعبد الله (١٩٩٦)، وأخرى قام بها محمد (٢٠٠١)، وثالثة قام بها Alpass & Neville (٢٠٠٣) عن وجود تأثير لمستوى تعليم المسن على شعوره بالوحدة النفسية.

وفيما يتعلق بتأثير متغير العمر على مستوى الشعور بالوحدة النفسية، فقد تباينت نتائج الدراسات، ففي الوقت الذي كشفت فيه نتائج دراسة (Holmen , et al. ١٩٩٢,؛ محمد، ٢٠٠٠)، أن المسنين الأكبرين سناً أكثر شعوراً بالوحدة النفسية، لم تكشف نتائج دراسة (سليمان، وعبد الله، ١٩٩٦؛ Seepersad, ٢٠٠١) عن وجود تأثير لمتغير العمر على مستوى الشعور بالوحدة النفسية.

أما بالنسبة لتأثير الفروق الثقافية على الأساليب المستخدمة في مواجهة الوحدة النفسية فقد كشفت نتائج الدراسات عبر ثقافية عن وجود تأثير لعامل الفروق الثقافية على هذه الأساليب (Rokach, 1999 Rochach, et al,2004).

كما أكدت نتائج بعض الدراسات على أهمية وجود شريك العمر وأثره في تخفيف الوحدة النفسية، حيث أظهرت نتائج دراسة (Stessman,et al.,1996; Holmen, et al.,1992 Lecovich, , et al,.2004) إلى أن المتزوجين كانوا أقل شعوراً بالوحدة النفسية من الآخرين الذين فقدوا الشريك.

كذلك أكدت نتائج بعض الدراسات على أهمية تقديم الدعم الاجتماعي للمسنين، حيث

يلعب هذا الدعم دوراً وسيطاً فيما يتعلق بتخفيف شدة الضغوط النفسية وما يرتبط بها من شعور بالوحدة النفسية لدى المسنين (Dykstra & Jong, 1999; Kim & Baik, 2002 ; Shu- Chuan & Sing, 2004 ; Lecovich, , et al., 2004) .

أيضاً أكدت نتائج العديد من الدراسات وجود علاقة بين الحالة الصحية للمسن ومستوى الشعور بالوحدة النفسية، حيث كشفت نتائج هذه الدراسات عن أن المسن الذي يعاني من سوء الحالة الصحية هو أكثر إحساساً بالوحدة النفسية (Chang & Yang, 1999 ; Alpass & Neville, 2004 ; Shu Chuan & Sing, 2003) .

يتضح مما عرض من الدراسات السابقة أنه بالإضافة إلى قلة الدراسات العربية التي تناولت موضوع أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى المسنين، فإنه لا توجد دراسة فلسطينية على حد علم الباحثة تناولت هذا الموضوع، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث .

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لمعرفة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والوحدة النفسية لدى المسنين، ومعرفة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في أساليب مواجهة الضغوط النفسية، والوحدة النفسية التي يمكن أن تعزى إلى المتغيرات الآتية : النوع، ومكان الإقامة، والمستوى التعليمي .

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع المسنين في محافظات غزة والبالغ عددهم ١٣١٨١٠ مسن (٥٨٧٥٨ مسن ٧٣٠٥٢ مسنة) (مركز المعلومات الوطني الفلسطيني، ٢٠٠٥) .

عينة الدارسة:

أخذت العينة من المسنين الذي يعيشون في محافظات غزة، حيث اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية حسب مناطق سكناهم وذلك بالنسبة للمسنين الذين يعيشون مع أسرهم،

من خلال زيارة مجموعة من الأخصائيين النفسيين لهم في مناطق مختلفة من قطاع غزة وبلغ عددهم (٨٦) مسن ومسنة، وكانت الفئة غير القادرة على القراءة تقرأ الفقرات لها بعناية مجموعة من الأخصائيين النفسيين الذين استعين بهم لهذا الغرض.

وقد صادفت الباحثة صعوبة في الحصول على عدد أكبر من المسنين سواء اكانوا من المقيمين مع أسرهم (لا يوجد أماكن خاصة يوجد فيها المسنون كالنوادي مثلاً)، أم كانوا من المقيمين في دور المسنين، ويرجع ذلك إلى قلة هذه الدور في محافظات غزة حيث يوجد ثلاث دور هي: دار الوفاء ودار الحنان ودار الراهبات. وبعد القيام بزيارة لهذه الدور تبين أنه يوجد ثماني مسنات يقمن في دار الراهبات لا يتكلمن العربية، ويوجد ثلاثة من الرجال المسنين في دار الحنان لا تسمح حالتهم الصحية بتطبيق الاستبانة عليهم، أما دار الوفاء للمسنين فيوجد فيها ثمانية مسنين، وسبع عشرة مسنة، طبقت الاستبانة على أربعة عشر منهم (٥ مسنين، ٩ مسنات) وهم الذين تسمح حالتهم الصحية بتطبيق مقاييس الدراسة عليهم. ويوضح الجدول (١) الخصائص الديموغرافية للعينة.

الجدول (١)

يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومكان الإقامة ومكان السكن والعمر ومستوى التعليم

المتغير	الخصائص						المجموع
الجنس	ذكر			أنثى			١٠٠
	٥٣			٤٧			
مكان الإقامة	الأسرة					دار المسنين	١٠٠
	رفح	خانيونس	الوسطى	غزة	شمال غزة		
	١٥	١٧	١٣	٢٨	١٣	١٤	
العمر	من ٦٠-٧٠		من ٧١-٨٠		٨١ فأكثر		١٠٠
	٦٧		٢٥		٨		
مستوى التعليم	أمي	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي فأكثر		١٠٠
	٣٦	١١	١٢	٢٠	٢١		

أدوات الدراسة :

أولاً- مقياس أساليب مواجهة الضغوط :

مقياس أساليب مواجهة الضغوط الصورة المعدلة وهي من إعداد فولكمان وآخرين Folkman, et al، والمقياس في صورته الأصلية مكون من (٤٦) عبارة تتوزع على (٨) أبعاد، قام (قوته، ١٩٩٧) بترجمته وتقنينه على البيئة الفلسطينية، وتحتوي الصيغة العربية المقننة (٤٤) عبارة، تتوزع على سبعة أبعاد هي : التفكير بالتمني والتجنب، والتخطيط لحل المشكلات، وإعادة التقييم، والانتماء، وتحمل المسئولية، والتحكم بالنفس، والارتباك والهروب.

وقد حسبت جودة (٢٠٠٤) صدق المقياس في البيئة الفلسطينية بصدق المحكمين وبالاتساق الداخلي ، كما حسبت ثباته بالطرق التالية: معامل ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار. وأسفرت نتائج حساب الصدق والثبات أن المقياس يتمتع بصدق وثبات في البيئة الفلسطينية.

وفي الدراسة الحالية حسبت الباحثة صدق المقياس وثباته على النحو الآتي :

صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين :

عُرض المقياس على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس في جامعة الأقصى، واتفق على صلاحية المقياس للبيئة الفلسطينية.

ب- الاتساق الداخلي للمقياس:

تحققت الباحثة من تمتع المقياس من الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ .

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات بنود كل بعد والدرجة الكلية لهذا البعد

	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
التفكير بالتمني والتجنب	٣	**٠,٣٢١	٢١	**٠,٦١٠	٣٩	**٠,٣٤٦
	١١	**٠,٣٠٢	٣٤	**٠,٥١٣	٤٢	**٠,٤١٥
	١٩	**٠,٣١٥				
التخطيط لحل المشاكل	١٢	**٠,٥٥٨	١٥	**٠,٣٥٦	٤٣	**٠,٣٣٦
	١٧	**٠,٣٧٧	٢٣	**٠,٣٣٣	٤٤	**٠,٤٩٤
إعادة التقييم	٥	**٠,٣٨٩	١٦	**٠,٤٢١	٣٢	**٠,٣٤١
	٨	**٠,٣٦٩	٢٠	**٠,٤٤٥	٣٨	**٠,٣٩٥
	٩	**٠,٤٦٥	٣١	**٠,٤٤٥	٤٠	**٠,٤٨١
الانتماء	١	**٠,٥٠٤	٢٤	**٠,٤٢٢	٣٣	**٠,٣٩٥
	١٧	**٠,٣٢٣	٣٠	**٠,٦١٣		
تحمل المسؤولية	٢	**٠,٥٢٣	١٨	**٠,٤٠٤	٤١	**٠,٤٧٦
	١٠	**٠,٣٧٦	٢٦	**٠,٤٢٦		
التحكم بالنفس	٦	**٠,٤٣١	٢٢	**٠,٣٦٦	٣٥	**٠,٣٩٥
	١٣	**٠,٣٧٧	٢٨	**٠,٣٢٩	٣٧	**٠,٤٢٢
	١٤	**٠,٤٤٧				
الارتباك والهروب	٤	**٠,٤٢٩	٢٩	**٠,٤٩٢	٣٦	**٠,٣٩٤
	٢٧	**٠,٣٨٩	٢٥	**٠,٤٩٠		

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

قيمة معامل الارتباط الحرجة عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥)تساوي ٠,١٩٦

قيمة معامل الارتباط الحرجة عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠١) تساوي ٠,٢٥٦

ثبات المقياس:

تحققت الباحثة من ثبات المقياس بالطرق الآتية :

معامل ألفا كرونباخ : حُسب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس على النحو الآتي : معامل ثبات ألفا كرونباخ على أسلوب التفكير بالتمني والتجنب هو (٠,٦٩)، وأسلوب التخطيط لحل المشكلات (٠,٧٥)، وأسلوب إعادة التقييم (٠,٦٦)، وأسلوب الانتماء (٠,٧١)، وأسلوب تحمل المسئولية (٠,٦٩)، وأسلوب التحكم بالنفس (٠,٧٠)، وأسلوب الارتباك

(٠,٧٣). وهكذا أصبح المقياس يتمتع بمعامل ثبات يمكن الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة .

ثانياً – مقياس الوحدة النفسية: إعداد سليمان، وعبد الله (١٩٩٦):

أعدّ سليمان وعبد الله (١٩٩٦) مقياس الوحدة النفسية للمسنين ، ويتكون المقياس من (٦٠) عبارة تعبر عن خبرة الشعور بالوحدة النفسية لدى المسنين ، وأمام كل عبارة أربع اختيارات هي : (دائماً ، أحياناً ، نادراً ، إطلاقاً) ، وتتراوح درجة كل عبارة من ١- ٤ درجات ، وقد خضع المقياس لإجراءات الصدق والثبات وذلك على عينة تكونت من (٩٣) مسناً من الذكور في دولة قطر . وفيما يتعلق بصدق المقياس فقد اعتمد الباحثان على الصدق المنطقي ، والصدق التلازمي مع مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب للمسنين من إعداد سليمان وعبد الله في العام ١٩٩٥ ، وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٨٥٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ ، أما عن ثبات المقياس فقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية ، وبلغ معامل الثبات بطريقة جتمان Gutman ٠,٨٥٧ ، وبطريقة سبيرمان- براون ٠,٨٥٧ ، وبلغ معامل ألفا ٠,٩٤٨ ، كما حسب الباحثان الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ، فاتضح أن معظم معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً وهو ما يشير إلى ترابط عبارات المقياس وتماسكها .

كما حسبت الباحثة الحالية صدق المقياس في البيئة الفلسطينية وثباته على النحو الآتي :

صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين :

عُرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس في جامعة الأقصى ، واتفق على صلاحية المقياس للبيئة الفلسطينية .

ب- الاتساق الداخلي للمقياس:

حسبت الباحثة الاتساق الداخلي لمقياس الوحدة النفسية للمسنين ، وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ، وكشف عن الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط فأسفرت عن حذف أربع عبارات لانخفاض معاملات الارتباط عن مستوى الدلالة

الإحصائية، وهي العبارات ٣١, ٣٢, ٣٧, ٣٨، وبذلك أصبح المقياس المستخدم في الدراسة مكوناً من (٦٥) عبارة، ويوضح الجدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات بنود مقياس الوحدة النفسية والدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٤**	١٦	٠,٤٨٤**	٣١	٠,١٤٨	٤٦	٠,٤١٨**
٢	٠,٣٦٩**	١٧	٠,٣٦٠**	٣٢	٠,١٧٧	٤٧	٠,٤١٧**
٣	٠,٥١١**	١٨	٠,٤٥١**	٣٣	٠,٤٣١**	٤٨	٠,٢٦١*
٤	٠,٢٤١*	١٩	٠,٥٩٧**	٣٤	٠,٤٨٦**	٤٩	٠,٢٢١*
٥	٠,٢٥٢*	٢٠	٠,٤٥١**	٣٥	٠,٢١٢*	٥٠	٠,٤٨٩**
٦	٠,٢٦٩*	٢١	٠,٤١٩**	٣٦	٠,٦٢٧**	٥١	٠,٧٠٤**
٧	٠,٤٥٦**	٢٢	٠,٣٦٩**	٣٧	٠,١٦٠	٥٢	٠,٣٩٤**
٨	٠,٢١٣*	٢٣	٠,٤٢١**	٣٨	٠,١٠٢	٥٣	٠,٥١٩**
٩	٠,٥٩٧**	٢٤	٠,٥٠٢**	٣٩	٠,٢٧٥*	٥٤	٠,٤٥١**
١٠	٠,٣٢٣**	٢٥	٠,٤٥١**	٤٠	٠,٤١٨**	٥٥	٠,٧١٧**
١١	٠,٤٩٧**	٢٦	٠,٢٤٢*	٤١	٠,٣٩٤**	٥٦	٠,٤٣٥**
١٢	٠,٥٥٢**	٢٧	٠,٣٤٩**	٤٢	٠,٢٥٥*	٥٧	٠,٥١٩**
١٣	٠,٣٩٢**	٢٨	٠,٧٠٦**	٤٣	٠,٤١٨**	٥٨	٠,٥٣٢**
١٤	٠,٢١٠*	٢٩	٠,٢٣٧*	٤٤	٠,٤٩٧**	٥٩	٠,٥٣٤**
١٥	٠,٣٩٢**	٣٠	٠,١٥٧	٤٥	٠,٧٠٤**	٦٠	٠,٢٩٨**

* دالة عند ٠,٠٥   ** دالة عند ٠,٠١

قيمة معامل الارتباط الحرجة عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠٥) تساوي ٠,١٩٦

قيمة معامل الارتباط الحرجة عند مستوى الدلالة (∝=٠,٠١) تساوي ٠,٢٥٦

ويتضح من الجدول (٣) أن معظم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً وهو ما يؤكد صدق المقياس.

ج- الصدق التمييزي:

تحققت الباحثة من الصدق التمييزي بحساب المقارنة الطرفية بين مرتفعي الشعور

ومنخفضيه بالوحدة النفسية من المسنين (ن = ١٠٠) ، حيث حسبت قيمة " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات لدرجات ٢٧٪ الأعلى من الوسيط ، والـ ٢٧٪ الأدنى من الوسيط فكانت الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ ، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى القدرة المرتفعة للمقياس على التمييز بين مرتفعي الشعور ومنخفضيه بالوحدة النفسية من المسنين ، كما يوضحها الجدول الآتي :

الجدول (٤)

الصدق التمييزي لمقياس الوحدة النفسية للمسنين

المجموعات	ن	م	ع	قيمة "ت" ودلالتها	اتجاه الدلالة
منخفضو الشعور بالوحدة النفسية	٢٤	٩٧,٨٧٥	٥,٢٥٢	***٢٢,٤٩٥	لصالح مرتفعي الشعور بالوحدة النفسية
مرتفعو الشعور بالوحدة النفسية	٢٤	١١٦,٧٥٠	٣,٩٦٧		

*** دالة عند ٠,٠٠١

ثبات المقياس:

تحققت الباحثة من ثبات المقياس بالطرق الآتية :

* معامل ألفا كرونباخ : حسبت معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل فوجد أنه يساوي " ٠,٨٠ " للجزء الأول – حيث كانت عبارات المقياس جزءين متساويين– فوجد أنه يساوي " ٠,٧٩ " ، وللجزء الثاني " ٠,٧٩ " .
* طريقة التجزئة النصفية : استُخرج معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار فوجد أنه يساوي " ٠,٧٦ " وصحح بطريقة سبيرمان– براون فوجد أنه يساوي " ٠,٩٠ " ، وهكذا أصبح المقياس يتمتع بمعامل ثبات يمكن الاعتماد عليه وعلى نتائجه في الدراسة الحالية .

الأسلوب الإحصائي :

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي (SPSS) ، واستخدمت المعالجات الإحصائية الآتية : المتوسط الحسابي ، والوزن النسبي لمعرفة أساليب مواجهة الضغوط المستخدمة لدى المسنين ، واختبار " ت " لمعرفة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير النوع ومكان الإقامة ، ومعرفة الفروق في الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير النوع ومكان الإقامة ، ومعامل

ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط والوحدة النفسية، وتحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير العمر والتعليم، ومعرفة الفروق في الشعور بالوحدة النفسية تبعاً لمتغير العمر والتعليم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف تعرض الباحثة نتائج الدراسة وفق تسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على أنه: "ما أساليب مواجهة الضغوط لدى المسنين؟" وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم المتوسط الحسابي، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٥)

عدد بنود أساليب مواجهة الضغوط والمتوسط والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة

أساليب مواجهة الضغوط	عدد البنود	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
أسلوب التفكير بالتمني والتجنب	٧	١٢,١٦	٢,٢٢	%٤٣	٧
أسلوب التخطيط لحل المشكلات	٦	١١,٨٨	١,٩١	%٤٩,٥	٦
أسلوب إعادة التقييم	٩	٢٥,٨٣	٢,٢١	%٧١,٨	٢
أسلوب الانتماء	٥	١٣,١١	١,٨٠	%٦٥,٦	٣
أسلوب تحمل المسؤولية	٥	١٠,٠٢	٢,٠١	%٥٠	٥
أسلوب التحكم بالنفس	٧	٢٢,٢٠	١,٩٧	%٧٩,٢	١
أسلوب الارتباك والهروب	٥	١٢,٢٢	١,٧٥	%٦١,١	٤

يتضح من الجدول (٥) أن المسنين، يستخدمون أساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وهي بالترتيب حسب الاستخدام كما يأتي: أسلوب التحكم بالنفس، وأسلوب إعادة التقييم، وأسلوب الانتماء، وأسلوب الارتباك والهروب، وأسلوب تحمل المسؤولية، وأسلوب التخطيط لحل المشاكل، وأسلوب التفكير بالتمني والتجنب. وتعني هذه النتيجة

أن المسنين الفلسطينيين يستخدمون جميع الأساليب المتاحة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، فكلما تعددت وتنوعت أساليب مواجهة الضغوط كانت أكثر نفعاً وفائدة في التصدي والتغلب على أحداث الحياة الضاغطة التي تواجههم، فقد تكون الأساليب المستخدمة في مجال ما غير ذات جدوى في مجالات أخرى، كما تعكس هذه النتيجة ما تتميز به الشخصيةً الفلسطينية من مرونة تمكنها من استخدام بدائل مختلفة وأساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أبو حطب (٢٠٠٣) وهو أن المرأة الفلسطينية تستخدم جميع الأساليب المتاحة في مواجهة الضغوط، وكذلك تتفق مع ما توصلت إليه جودة (٢٠٠٤) وهو بأن الطلبة الفلسطينيين يستخدمون جميع الأساليب المتاحة في مواجهة الضغوط، ولكن يلاحظ أن أسلوب التحكم في النفس يأتي ترتيبه الأول في عينة الدراسة الحالية، أما دراسة جودة (٢٠٠٤) فقد كان أسلوب الارتباك والهروب في المرتبة الأولى لدى الشباب، وهذه النتيجة تعكس ما يتمتع به المسنون من خبرة سابقة تمكنهم من التحكم في النفس في مواجهة ضغوط الحياة المختلفة، كما يلاحظ أن أسلوب التفكير بالتمني والتجنب حصل على المرتبة الأخيرة في الدراستين، وهذه النتيجة تعني أن الشخصية الفلسطينية تميل إلى الواقعية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، ويمكن أن يفسر هذا سبب صمود الإنسان الفلسطيني على الرغم مما يعانيه من ضغوط شتى على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والأمنية كافة.

وترى الباحثة أن الواقع الفلسطيني، بضغوطه الشديدة والفريدة من نوعها، يفرض على الإنسان الفلسطيني استخدام كل ما بحوزته من أساليب مواجهة، وفي هذا الصدد يؤكد "ماكري" أن الناس قد يلجأون إلى استخدام خليط من أساليب المواجهة عند مواجهة كثير من الضغوط، وأحياناً تكون غلبة أساليب على أخرى (Mc Crae, 1984, p.924).

إن استخدام المسنين في الدراسة الحالية أساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، يعطيهم الفرصة للمواجهة الفعالة والسيطرة على الضغوط النفسية التي تحيط بهم، ويعكس قوة الشخصية الفلسطينية الصامدة، والصلبة التي تعرف الله ولا تحيد عن الإيمان على الرغم من مرحلة الشيخوخة وما يعتريها من ضغوط، وما يمر بها من مشكلات نفسية، وجسدية، واجتماعية تمر بها.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني على أنه: "هل توجد علاقة دالة بين أساليب مواجهة الضغوط والوحدة النفسية لدى المسنين؟". وللإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (٦).

الجدول (٦)
مصفوفة معاملات الارتباط لأبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط السبعة والوحدة النفسية

الرقم	البيان	الوحدة النفسية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
	الوحدة النفسية	١							
١	التفكير بالتمني والتجنب	٠,٠٢	١						
٢	التخطيط لحل المشكلات	**٠,٤٧-	**٠,٣١-	١					
٣	إعادة التقييم	٠,٠٩	**٠,٢٦-	**٠,٦٢	١				
٤	الانتماء	**٠,٤٠-	*٠,٢١-	**٠,٤١-	**٠,٥٠	١			
٥	تحمل المسؤولية	٠,٠٨-	٠,١٦	**٠,٥٩-	**٠,٤٤	**٠,٥٢	١		
٦	التحكم بالنفس	٠,٠٢	*٠,٢٥-	**٠,٣٢-	**٠,٣١	**٠,٣٦	**٠,٣٧	١	
٧	الارتباك والهروب	**٠,٣٣	**٠,٦٥	٠,١٥	**٠,٢٦-	٠,١٣	٠,٠٨	**٠,٣١-	١

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

قيمة معامل الارتباط الحرجة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تساوي ٠,١٩٦

قيمة معامل الارتباط الحرجة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١) تساوي ٠,٢٥٦

يتضح من الجدول (٦) وجود علاقة ارتباط سلبية ودالة عند مستوى ٠,٠١ بين الوحدة النفسية وبين التخطيط لحل المشكلات، والانتماء، ووجود علاقة ارتباط موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ بين الوحدة النفسية وأسلوب الارتباك والهروب. وهذه النتيجة تعني وجود علاقة ارتباط سالبة بين أساليب المواجهة الفعالة والوحدة النفسية، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين أساليب المواجهة السلبية والوحدة النفسية. وتبدو هذه النتيجة منطقية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة من إبراز دور اختيار أساليب المواجهة الإيجابية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة والذي يؤدي إلى خفض ما يعانيه الفرد من ضغوط نفسية تحمي الفرد من الاضطرابات النفسية ومنها الوحدة النفسية (محمد، ٢٠٠١؛ Seepersad، ٢٠٠١).

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على أنه: "هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة الضغوط لدى المسنين تعزى لمتغيرات: النوع (ذكر- أنثى)، ومكان الإقامة (الأسرة- دار المسنين)، والعمر، ومستوى التعليم؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع، ومكان الإقامة، وتحليل التباين للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري العمر ومستوى التعليم، ويوضح ذلك الجداول (٧، ٨، ٩، ١٠).

الجدول (٧)
نتائج اختبار ٤ت٤ للفروق بين درجات الذكور والإناث
في أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط

عينة الدراسة / المتغير	ذكور (ن=٥٣)		إناث (ن=٤٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أسلوب التفكير بالتمني والتجنب	١٢,١١٣	٢,٤١	١٢,٢١٢	٢,٠١	٠,٢٢٢	غير دالة
أسلوب التخطيط لحل المشكلات	١٠,٨٦٧	١,٨٤	١٠,٧٦٦	٢,٠١	٠,٢٦٥	غير دالة
أسلوب إعادة التقييم	١٦,٢٤٥	٢,٩٥	١٦,٠٢١	٢,٧٣	٠,٣٩٢	غير دالة
أسلوب الانتماء	٨,٥٢٨	١,٧٦	٨,٥٧٤	١,٨٧	٠,١٢٧	غير دالة
أسلوب تحمل المسؤولية	٩,٣٠١	١,٦٩	٨,٧٠٢	١,٩١	٠,٦٦٤	غير دالة
أسلوب التحكم بالنفس	١٣,٠٧٥	٢,١٦	١٢,٧٤٤	٢,٣٠	٠,٧٣٩	غير دالة
أسلوب الارتباك والهروب	٩,١٥٠	١,٩٤	٨,٩٥٧	١,٥٣	٠,٥٤٨	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة إحصائية (∝=٠,٠٥) تساوي ١,٩٨
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة إحصائية (∝=٠,٠١) تساوي ٢,٣٦

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة في متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة من انتفاء الفروق الجنسية الدالة في أساليب المواجهة لدى المسنين (ROKACH, 1999; Rokach, et al,2004).

ويمكن تفسير انتفاء الفروق بين المسنين والمسنات في ضوء التشابه الكبير في الظروف البيئية التي تميز الواقع الفلسطيني، والمرحلة العمرية لكلا الجنسين، وهذه النتيجة تعني أن السلوك النمطي المرتبط بالدور الجنسي لم يتضح تأثيره على أساليب مواجهة الأحداث

الضاغطة، وبناء عليه لا يحتمل اعتبار نوع الفرد مؤشراً لكيفية استخدامه لهذه الأساليب.

الجدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين درجات المقيمين مع أسرهم والمقيمين في دار المسنين في أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط

عينة الدراسة / البعد	مع الأسرة (ن=٨٦)		دار المسنين (ن=١٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أسلوب التفكير بالتمني والتجنب	١٢,١٣٩	٢,٣١	١٢,٢٨٥	١,٦٣	٠,٢٢٧	غير دالة
أسلوب التخطيط لحل المشكلات	١٠,٩٤١	١,٩٤	١٠,٠٧١	١,٥٤	١,٥٩٠	غير دالة
أسلوب إعادة التقييم	١٦,٢٥٥	٢,٨١	١٥,٤٢٨	٢,٩٧	١,٠١١	غير دالة
أسلوب الانتماء	٨,٦٩٧	١,٨١	٧,٦٤٢	١,٤٩	٢,٠٦	غير دالة
أسلوب تحمل المسؤولية	٩,٠٦٩	١,٨٢	٨,٧١٤	١,٧٧	٠,٦٧٨	غير دالة
أسلوب التحكم بالنفس	١٣,٢١٤	١,٧٦	١٢,٨٧٢	٢,٢٩	٠,٥٣١	غير دالة
أسلوب الارتباك والهروب	٨,٤٢٦	١,٥٠	٩,١٦٢	١,٧٨	١,٤٥٨	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة إحصائية (∝=٠,٠٥) تساوي ١,٩٨

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة إحصائية (∝=٠,٠١) تساوي ٢,٣٦

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة في متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغير مكان الإقامة (مع الأسرة- دار المسنين. ويمكن تفسير انتفاء الفروق بين المسنين والمسنات إلى اشتراكهم في مرحلة عمرية واحدة وهي مرحلة الشيخوخة والتي لها الدور الأكبر في اختيار أساليب المواجهة التي تستخدمها هذه الفئة العمرية، وعليه لم يظهر تأثير لمكان الإقامة في هذه الأساليب.

الجدول (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على أبعاد مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أسلوب التفكير بالتمني والتجنب	بين المجموعات	٠,٥٢٥	٢	٠,٢٦٣	٠,٠٥٢	غير دالة
	في المجموعات	٤٨٨,٩١٥	٩٧	٥,٠٤٠		
	المجموع	٤٨٩,١٦٧	٩٩			
أسلوب التخطيط لحل المشكلات	بين المجموعات	١٠,٨٨١	٢	٥,٤٤	١,٥٠	غير دالة
	في المجموعات	٣٥١,٨٧	٩٧	٣,٦٢٨		
	المجموع	٣٦٢,٧٥١	٩٩			
أسلوب إعادة التقييم	بين المجموعات	١٥,١٤٩	٢	٧,٥٧٤	٠,٩٣٨	غير دالة
	في المجموعات	٧٨٢,٨٩١	٩٧	٨,٠٧١		
	المجموع	٧٩٨,٠٤	٩٩			
أسلوب الانتماء	بين المجموعات	١,٩٣٣	٢	٠,٩٦٧	٠,٢٩٢	غير دالة
	في المجموعات	٣٢٠,٨١	٩٧	٣,٣٠٧		
	المجموع	٣٢٢,٧٤٣	٩٩			
أسلوب تحمل المسؤولية	بين المجموعات	٣٢,٨٥	٢	٣,١٩٢	٠,٩٦٩	غير دالة
	في المجموعات	٣١٩,٥٧	٩٧	٣,٢٩٥		
	المجموع	٣٥٢,٤٢	٩٩			
أسلوب التحكم بالنفس	بين المجموعات	٢٢,٧٥٨	٢	١١,٣٧٦	٢,٣٥٥	غير دالة
	في المجموعات	٤٦٨,٦٠	٩٧	٤,٨٣١		
	المجموع	٤٩١,٣٥٦	٩٩			
أسلوب الارتباك والهروب	بين المجموعات	٢,٧٨	٢	١,٣٩	٠,٤٤٥	غير دالة
	في المجموعات	٣٠٢,٨٦	٩٧	٣,١٢٢		
	المجموع	٣٠٥,٦٤	٩٩			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٩٧) ومستوى دلالة (α=٠,٠٥) تساوي ٣,٠٧

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٩٧) ومستوى دلالة (α=٠,٠١) تساوي ٤,٧٩

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغير العمر، وتتفق النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (محمد، ٢٠٠١؛ وأبو حطب، ٢٠٠٣) التي أظهرت نتائجها

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المسنين الأصغرين سناً والمسنين الأكبرين سناً في أساليب مواجهة ضغوط الحياة، وقد يعزى ذلك إلى نوعية الضغوط المرتبطة بحياة المسنين مما يجعل المسنين يلجأون إلى أساليب معينة في مواجهتها بصرف النظر عن المرحلة العمرية التي يعيش فيها المسن.

الجدول (١٠)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على أبعاد مقياس
أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وفقا

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أسلوب التفكير بالتمني والتجنب	بين المجموعات	١٥,٠٩٩	٤	٣,٧٧٥	٠,٧٥٦	غير دالة
	في المجموعات	٤٧٤,٣٤١	٩٥	٤,٩٩٣		
	المجموع	٤٨٩,٤٤	٩٩			
أسلوب التخطيط لحل المشكلات	بين المجموعات	١١,٩٢٣	٤	٢,٩٨١	٠,٨٠٧	غير دالة
	في المجموعات	٣٥٠,٨٣٧	٩٥	٣,٦٩٣		
	المجموع	٣٦٢,٧٦	٩٩			
أسلوب إعادة التقييم	بين المجموعات	٢١,٢٣٢	٤	٥,٣٠٨	٠,٦٤٩	غير دالة
	في المجموعات	٧٧٦,٨٠٨	٩٥	٨,١٧٧		
	المجموع	٧٩٨,٠٤	٩٩			
أسلوب الانتماء	بين المجموعات	١٢,٤٦٥	٤	٣,١١٦	٠,٩٥٤	غير دالة
	في المجموعات	٣١٠,٢٨٥	٩٥	٣,٢٦٦		
	المجموع	٣٢٢,٧٥	٩٩			
أسلوب تحمل المسؤولية	بين المجموعات	١٣,٩١٨	٤	٣,٤٧٩	٠,٣٨١	غير دالة
	في المجموعات	٣١٢,٠٤٢	٩٥	٣,٢٨٥		
	المجموع	٣٢٥,٩٦	٩٩			
أسلوب التحكم بالنفس	بين المجموعات	٢,٨٠٤	٤	٠,٧٠١	٠,١٣٦	غير دالة
	في المجموعات	٤٨٨,٥٥٦	٩٥	٥,١٤٣		
	المجموع	٤٩١,٣٦	٩٩			
أسلوب الارتباك والهروب	بين المجموعات	٣,٩٨٢	٤	٠,٩٩٥	٠,٨٦٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وتعني هذه النتيجة أن مستوى تعليم المسن لم يؤثر على نوع أساليب المواجهة التي يستخدمها في الأوقات الضاغطة، وتتفق النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (محمد، ٢٠٠١) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير العمر في معظم أساليب مواجهة الضغوط التي يستخدمها المسنون.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع على أنه: "هل توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تعزى لمتغيرات: النوع، ومكان الإقامة، والعمر، ومستوى التعليم.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع، ومكان الإقامة، وتحليل التباين للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري العمر ومستوى التعليم، ويوضح ذلك الجداول (١١, ١٢, ١٣, ١٤).

جدول (١١)

نتائج اختبار ٤ت٤ للفروق بين درجات الذكور والإناث في مقياس الوحدة النفسية

عينة الدراسة / المتغير	ذكور (ن=٥٣)		إناث (ن=٤٧)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوحدة النفسية	١٠٣,٧	١٣,٠٧	١١٢,٤٣	١١,٠٥	٣,٥٨	**

** دالة عند ٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة إحصائية (∝=٠,٠٥) تساوي ١,٩٨

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة إحصائية (∝=٠,٠١) تساوي ٢,٣٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0. 05 في مستوى الشعور بالوحدة النفسية بين المسنين والمسنات والفروق لصالح المسنات. وتعني هذه النتيجة أن المسنات أكثر معاناة من الوحدة النفسية من المسنين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة (Stessman, et al., 1996 Holmen, et al., 1992; Berg, 1981 محمد، 2001؛ Anna, et al, 2005) التي أظهرت نتائجها أن المسنات أكثر معاناة من

الوحدة النفسية من المسنين، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء حجم العلاقات الاجتماعية للمسنين الذكور، فالذكور لديهم فرصة أكبر في إقامة تلك العلاقات الاجتماعية وتدعيمها من خلال الجلوس في المقاهي العامة التي يتوافد عليها المسنون للتسلية، أو من خلال الانخراط في الأنشطة الاجتماعية الأخرى في المجتمع، بينما تفضل المرأة البقاء في البيت تماشياً مع تقاليد المجتمع الفلسطيني التي تحظر على النساء ارتياد مثل هذه الأماكن.

الجدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين درجات المقيمين مع أسرهم والمقيمين في دار المسنين في مقياس الوحدة النفسية

عينة الدراسة / المتغير	مع الأسرة (ن=٨٦)		دار المسنين (ن=١٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الوحدة النفسية	١٠٧,٤	١٣,٠٦	١١٠,٢٩	١١,٨٢	-٠,٧٧	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة إحصائية (∝=٠,٠٥) تساوي ١,٩٨

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة إحصائية (∝=٠,٠١) تساوي ٢,٣٦

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات المسنين المقيمين في دار المسنين هو أعلى من متوسط درجات المسنين المقيمين مع أسرهم، ولكن الفروق بين المجموعتين لم تصل إلى مستوى الدلالة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أجراها ريفنسون وجونسون (Revenson & Johnson, 1984) فأسفرت نتائجها عن أنه لا يوجد علاقة بين الوحدة النفسية والعيش منفرداً لدى ٢٠٢٦ من المسنين في ثلاث ولايات أمريكية.

ويمكن أن تفسر نتيجة الدراسة الحالية في ضوء أن المسنين المقيمين في دار المسنين يجدون فيها مكاناً أفضل لهم للإقامة، حيث توفر لهم دار المسنين كل ما يحتاجون له من رعاية صحية ونفسية واجتماعية يفتقدونها خارج هذه الدار، كما أن من يقيم في دار المسنين لا يجد من يقوم بالاعتناء به خارج الدار، فمن شروط قبوله في دار المسنين ألاّ يكون لديه أبناء ذكور يتولون الاعتناء به، أو ممن لم يوجد له معيل في محافظات غزة. وهكذا تتشابه البيئة التي يعيش فيها المسن سواء مع الأسرة أو في دار المسنين من وجهة نظر المسن المقيم في دار المسنين، وهذا ما توصلت إليه الباحثة بالمقابلة الشخصية مع المسنين في أثناء تطبيق مقياس الوحدة النفسية، حيث كان المسن يبدي رضاه عن وجوده في الدار ونوع الخدمات المقدمة له، تلك

الخدمات التي يفتقدها خارج نطاق دار المسنين .

الجدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على مقياس الوحدة النفسية وفقاً لمتغير العمر

متغير		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العمـــــر	بين المجموعات	٧٦,٢٥٨	٢	٣٨,١٢٩	٠,٢٢٦	غير دالة
	في المجموعات	١٦٣٣١,٧٤	٩٧	١٦٨,٣٦٨		
	المجموع	١٧٠٩,٧٩٨	٩٩			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٩٧) ومستوى دلالة (∝=٠,٠٥) تساوي ٣,٠٧

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٩٧) ومستوى دلالة (∝=٠,٠١) تساوي ٤,٧٩

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تعزى لمتغير العمر ، وتتفق النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أظهرت نتائجها عدم وجود تأثير لمتغير العمر على مستوى الشعور بالوحدة النفسية (سليمان وعبد الله ، 1996 ؛ Alpass & Neville, 2003; Seepersad, 2001) .

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء تشابه الظروف البيئية التي تحيط بالمسنين ، فالمناخ السائد في المجتمع الفلسطيني يسوده التكامل والارتباط الأسري لدرجة أن الأطفال والآباء والأجداد يعيشون في منزل واحد تحترم فيه شيخوخة الكبير ، وتوفر له الرعاية الصحية والنفسية ، وتقلل من مصادر الشعور بالوحدة النفسية التي كثيراً ما تغشى حياة المسنين .

الجدول (١٤)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على مقياس الوحدة النفسية وفقاً لمتغير التعليم

متغير		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التعليـــم	بين المجموعات	١٥٥,٨٦٨	٤	٣٨,٩٦٧	٠,٢٢٨	غير دالة
	في المجموعات	١٦٢٥٢,١٣	٩٥	١٧١,٠٧٥		
	المجموع	١٦٤٠٧,٩٩٨	٩٩			

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٤، ٩٥) ومستوى دلالة (∝=٠,٠٥) تساوي ٢,٤٥

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٤، ٩٥) ومستوى دلالة ((∝=٠,٠١) تساوي ٣,٤٨

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالوحدة النفسية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وتتفق النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أظهرت نتائجها عدم وجود تأثير لمتغير المستوى التعليمي على مستوى الشعور بالوحدة النفسية (سليمان وعبد الله، ١٩٩٦؛ محمد، ٢٠٠١؛ Alpass & Neville, 2003)، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الوحدة النفسية هي خبرة ذاتية مؤلمة يمر بها المسنون بصرف النظر عن مستوياتهم العلمية، حيث يبدو أن هناك عوامل أخرى قد تكون أكثر تأثيراً من المستوى التعليمي للمسن منها الدعم الاجتماعي والمادي الذي يتلقاه المسن من المجتمع. وفي هذا الصدد يرى فايد (٢٠٠٣) أن الوحدة النفسية هي حالة واسعة الانتشار تجلب الأسى بشدة للبشر.. ولا تعرف حدوداً.. فيشعر بها الأصحاء والمرضى، والمتعلمون والأميون (١٢١).

التوصيات:

وبناء على نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

* إقامة مراكز ونواد للمسنين توفر لهم مناخاً مناسباً لممارسة الأنشطة الاجتماعية والثقافية المختلفة التي تساعد في تخفيف ما يعانيه المسن من ضغوط وإحساس بالوحدة النفسية.
* إشراك المسنين في أنشطة المجتمع والاستفادة من خبراتهم وهذا يؤدي إلى إبعاد فقدان الأهمية، خفض درجة إحساسهم بالوحدة النفسية.
* النظر إلى مرحلة الشيخوخة على أنها مرحلة لا تقل أهمية عن المراحل الأخرى.
* إعداد برامج إرشادية لتعزيز أساليب المواجهة الإيجابية لدى المسنين لمواجهة ضغوط الحياة المختلفة، والتخفيف من الإحساس بالوحدة النفسية لدى المسنين.

المراجع :

١- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٨). الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث فهمه أساليب علاجه. عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون بالكويت.

٢- إبراهيم، لطفي (١٩٩٤). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الخامس، كلية التربية بجامعة المنوفية، ٩٥-١٢٧.

٣- أبو حطب، صالح (٢٠٠٣). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها كما تدركها المرأة الفلسطينية في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى بغزة.

٤- بوناماكي، رايا (١٩٨٨). الصحةالنفسية للنساء الفلسطينيات تحت الاحتلال الإسرائيلي. ترجمة: أحمد بكر، جمعية الدراسات العربية بالقدس.

٥- جودة، آمال (١٩٩٨). مستوى التوتر النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، بغزة.

٦- جودة، آمال (٢٠٠٤). أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى. المؤتمر التربوي الأول - التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، الجزء الثاني، الجامعة الإسلامية بغزة، ٦٦٧-٦٩٦.

٧- الدسوقي، مجدي (١٩٩٨). دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين صغار السن. المجلة المصرية للدارسات النفسية، المجلد (٨)، العدد (٢٠)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٥٧-٢٠٠.

٨- راضي، فوقية (٢٠٠١). تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة، المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (١١)، العدد (٢٩)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١١٧-١٥٠.

٩- طاهر، حسين (١٩٩٣). أثر الضغوط النفسية على الأطفال والكبار، ودور أولياء الأمور تجاه المواقف الضاغطة. مجلة كلية التربية، العدد الرابع، الكويت.

١٠- سليمان، عبد الرحمن و عبد الله، هشام (١٩٩٦). مقياس الوحدة النفسية للمسنين. كتيب التعليمات والتقنين، القاهرة: دار النهضة العربية.

١١- سليمان، عبد الرحمن و عبد الله، هشام (١٩٩٦). خبرة الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من المسنين العاملين والمتقاعدين في المجتمع القطري. مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق، العدد (٢٥)، ٩٥-١٤١.

١٢- شقير، زينب (١٩٩٨). مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية- سعودية). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٣- شقير، زينب (٢٠٠٠). الشخصية السوية والمضطربة. ط (٣)، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

١٤- علي، علي (٢٠٠٣). دليل تطبيق مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- عمر، عمرو (٢٠٠٤). العلاقة السببية بين متغيرات إدارة الحياة وحالة القلق والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المراهقين المكفوفين. المؤتمر السنوي الحادي عشر بمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٨٥٢-٨٩٧.

١٦- فايد، حسين (١٩٩٨). الدور الدينامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية. مجلة دراسات نفسية، المجلد الثامن، العدد الثاني، الأنجلو المصرية بالقاهرة، ١٥٥-١٩٢.

١٧- الفحل، نبيل (٢٠٠١). دراسة الفروق بين الاستجابات لبعض أعراض الاكتئاب لدى المسنين المصريين والسعوديين من الجنسين. المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس، ٤٠١-٤٣٨.

١٨- قشقوش، إبراهيم (١٩٨٨). مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات- كراسة التعليمات- القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩- قوته، سمير (١٩٩٧). مقياس أساليب مواجهة الضغوط. برنامج غزة للصحة النفسية.

٢٠- محمد، رجب (١٩٩٢). العلاقة بين أساليب التعامل الإقدامية والإحجامية مع الأزمات والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية. مجلة علم النفس، العدد الرابع والعشرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، ١٠٤-١٢٥.

٢١- محمد، هشام (٢٠٠١). العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين. المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس، ٢٥٥- ٣٩٩.

٢٢- مركز المعلومات الوطني الفلسطيني (٢٠٠٥). الأوضاع الديموغرافية للسكان في فلسطين. غزة: الهيئة العامة للاستعلامات.

٢٣- النيال، مايسة (١٩٩٣). بناء مقياس الوحدة النفسية ومدى انتشارها لدى مجموعات عمرية متباينة من أطفال المدارس بدولة قطر. مجلة علم النفس، العدد الخامس والعشرون، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة، ١٠٢- ١١٧.

٢٤- وودز، ر (٢٠٠٠). علاج مشكلات المسنين. في مرجع في علم النفس الإكلينيكي للراشدين، ترجمة صفوت فرج، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٥٠٩-٥٣١.

25- Allen, L. , Santrock, J. (1993). Psychology. W.M.C., Brown Communication, Inc.

26- Anna, K. , et al. (2005). Loneliness as a predictor of quality of life among older caregivers. Journal of Advanced Nursing, vol. 49, No. (1), 23-32.

27- Alpass. FM & Neville, S. (2003). Loneliness, health, and depression in older males. Journal of Aging Mental Health, Vol. 7, No. (3), 212-216.

28- Berg, S. et al. (11981). Loneliness in the Swedish aged. Journal of Gerontol. Vol. 36, No. (3), 342-349.

29- Blake R., Vandiver, T. (1988). The association of health with stressful life changes, social supports, and coping. Journal of Fam Pract Res., Vol. 7, No. (4), 205-218.

30- Bootzin, R., et al. (1991): Psychology today: an introduction. 7th, ed. McGraw-Hill, Inc.

31- Chang, S & Yang, M. (1999). The relationships between the elderly loneliness and its factors of personal attributes, perceived health status and social support. Journal of Med. Sci. Vol.15, No. (6), 337-3347.

32- Chris, S. & Others (2003). Symptoms of depression, relational quality, and loneliness in dating relationships. Journal of Personal Relationships, Vol. 10, No. (1), 25-36.

33- David, J.& Suls J. (1999). Coping efforts in daily life: role of big five traits and problem appraisals. Journal of Pers. Vol. 67, No. (2), 265-294.

34- Dykstra, P. & Jong, J.(1999). Differential indicators of loneliness among elderly. The importance of type of partner relationship, partner history, health, socioeconomic status and social relations. Tijdschr Gerontol Geriatr, Vol. 30, No. (5), 212-225.

35- Gunthert, K., Cohen, L. (1999). The role of Neuroticism in daily stress and coping. Journal of Personality and social Psychology, Vol. 77, No.(5), 1087-1100.

36- Harber, A. & Runyon, R. (1984). Psychology of adjustment, New York: Detroit Publisher.

37- Hansson, R. , et al. (1986). Loneliness and adjustment to old age. International Journal of Aging Human Development, Vol. 24, No. (1), 41-53.

38- Holmen, K. , et al. (1992). Loneliness among elderly people living in Stockholm: a population study. Journal of Advanced Nursing, Vol 17, No. (1), 43-51.

39- Killeen, C. (1998): Loneliness: an epidemic in modern society, Journal of Advanced Nursing, Vol. 28, No. (4), 762-770.

40- Kim, O. Baik, H. (2002). Loneliness, social support and family function among elderly Korean women. Journal of Nurs Health, Vol. 4, No. (3), 7-8.

41- Lazarus, R. (1966). Psychological stress and coping. New York: Mc Graw-Hill, Inc.

42- Lazarus, R, Folkman, S. (1984). Stress appraisal, and coping. New York: Sprnger Publishing Company.

43- Lecovich, E. , et al. (2004). Social support networks and loneliness among Jews in Russia and Ukraine. Journal of Marriage and Family, Vol. 66 No. 2, 306- 315.

44- Mackenzie, A. & Vincon, J. (1997). Working with older people (in) Keable, D.

The Management of anxiety. New York, Churchill Living ston, 183-198.

45- Martin, P. et al. (1996). Personality, life events and coping in the oldest-old. International Journal of Aging and Human Development, Vol. 34, No.(1),19-30.

46- Mullins, L., et al. (1996): Social determinants of loneliness among older. Americans Genet Soc Gen Psychol Monogr. Vol. 122, No. (4), 453-473.

47- Myaskovsky, L. ,et al. (2003). Avoidant coping with health problems is related to poorer quality of life among lung transplant candidates. Prog Transplant, Vol. 13, No.(3), 183-192.

48- Patterson, T. , et al. (1990). Internal vs. external determinants of coping responses to stressful life-events in the elderly. British Journal of Medical Psychology, Vol. 63, No. (2), 149-160.

49- Prince, M. & Others (1997). Social support deficits, and life events as risk factors for depression in old age. Journal of Psychol Med. Vol. 27, No. (2), 323-332.

50- Ravindran, A. , et al. (1995). Stressful life events and coping styles in relation to dysthymia and major depressive disorder: variations associated with alleviation of symptoms following pharmacotherapy. Journal of Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry, Vol. 19, No.(4), 637-653.

51- Revenson, T. & Johnson. J. (1984). Social and demographic correlates of loneliness in late life. American Journal of Psychology, Vol. (12), No. (1), 71-85.

52- Rokach, A. (1988). The experience of loneliness . Journal of Psychology, Vol. 122, No. (6), 531-544.

53- Rokach, A & Brock, H. (1997). Loneliness and the effects of life changes. Journal of Psychology, Vol. (133), No. (3), 284-298.

54- Rokach, A & Brock, H. (1998). Coping with loneliness. Journal of Psychology, Vol. 132, No. (1), 107-127.

55- Rokach, A. (1999). Cultural background and coping with loneliness. Journal of Psychology, Vol. 133, No. (2), 217-229.

56- Rokach, A (2002). Loneliness in old age: The effects of culture on coping with it, a paper presented at the 4th. Biennial convention of the Society for Psychological Study of Social Issues, Toronto Canada.

57- Rokach, A., et al. (2004). Coping with loneliness in old age: A cross –Cultural comparison. Current Psychology, Vol. 23, No. (2), 124- 137.

58- Rothrock, N, , et al. (2003). Coping strategies in patients with interstitial cystitis: relationships with quality of life and depression. Journal of Urol., Vol. 169, No.

(1), 233-236.
59- Rubin, Z. & McNeil, E. (1983). The psychology of being human. 3rd , edition, New York : Harper & Row.
60- Seepersad, S. (2001). Analysis of the relationship between loneliness, coping strategies and the internet. thesis Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Human Development and Family Studies in the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign.
61- Shu-Chuan, J. Sing, K. (2004). Living alone, social support, and feeling lonely among the elderly. Journal of Social Behavior and Personality. Vol. 32, No. (2), 129-138.
62- Shields ,N. (2001). Stress, active coping, and academic performance among persisting and nonpersisting college students. Journal of Applied Biobehavioral Research., Vol. 6, No. (2), 65- 81.
63- Smith, J. (1993). Understanding stress and coping. New York: Macmllan, Inc.
64- Smith, L. , et al. (1990). Avoidant coping predicts psychological disturbance in the elderly. Journal of Nerv Ment Dis. Vol. 178, No.(8), 525-30.
65- Soppington, A. (1989). Adjustment: Theory, research and personal applications. California : Books, Cole publishing company.
66- Spier, B. (1990). Relationships between depression, self-esteem, and loneliness in elderly community. Dissertation Abstract International, Vol. 50 A, No. (7), 22-46.
67- Stek, M., et al. (2005). Is depression in old age fatal only when people feel lonely ?. Am. Journal of Psychiatry, Vol. 162, No. (1), 178- 180.
68- Stessman, J. et al. (1996). Determinants of loneliness in Jerusalem’s 70- year- old population. Isr Journal of Med Sci. Vol. 32, No. (8), 639-648.
69- Stravynski, A. , Boyer R.(2001). Loneliness in relation to suicide ideation and parasuicide: a population- wide study. Suicide Life Threat Beha Vol 31, No. (1), 32-40.
70- Taylor, H. (1995). Health Psychology. 3rd, ed., McGraw Hill,Inc.
71- Weiten, W. (1983). Psychology applied to modern life. Brook/ Cole Publishing Company.
72- Zautra, A., Wrabetz, A. (1991). Coping success and its relationship to psychological distress for older adults. Journal of Pers Soc Psychol.Vol. 61, No. (5), 801-810.

مدى تحمل المعلمين
للمشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية

د. يوسف ذياب عواد*

* مدير منطقة نابلس التعليمية / جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية وفقا لمدى تحمل المعلمين لها، وإلى معرفة مدى تأثير متغيرات: التأهيل التربوي وسنوات الخبرة والجنس للمعلمين على مدى تحملهم لهذه المشكلات، بالإضافة إلى ترتيب الأبعاد المتعلقة بتلك المشكلات وفق تأثيرها.

تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، الذين اختيروا من مجتمع الدراسة البالغ عددهم(٤٢٠)معلم ومعلمة، وقاموا بالإجابة عن فقرات الاستبانة المكونة من (٨٢) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك (٢١) مشكلة يتصف مدى تحمل المعلمين لها بالمتدنية، فيما يقابلها (٢١) مشكلة أخرى يتصف مدى تحمل المعلمين لها بالقوية، بينما يتوسطها (٤٠) مشكلة يتصف مدى تحمل المعلمين لها بالمتوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا (من حيث مدى تحمل المعلمين لتلك المشكلات) يعزى إلى متغيرات: التأهيل التربوي وسنوات الخبرة والجنس والتفاعل بينها. وفي ما يخص ترتيب الأبعاد وفق أهميتها، تبين أن البعد المتعلق بالمشكلات النفسية يحتل المرتبة الأولى، فيما يحتل البعد المتعلق بالمشكلات الاجتماعية المرتبة الثانية، بينما تبين أن البعد المتعلق بالمشكلات الأكاديمية كان عديم الأثر.

Abstract

The Level of Teachers' Tolerance of Students' Misbehavior in the Secondary Stage.

This study aimed at determining students' misbehavior in the secondary stage according to the extent to which teachers can tolerate those misbehaviors; in addition, the study aimed a investigating the effect of the variables: teachers' level of education, years of experience and gender on teachers' tolerance misbehavior. Moreover, the study aimed at ranking the dimensions related to misbehavior according to their impact.

The sample consisted of (160) teachers distributed on secondary governmental schools in the north governorates of the West- Bank. These teachers were selected from the study population of (420) teachers. They were asked to respond to (82) items listed in an attitudinal questionnaire following Liker Scale.

Results indicated that teachers showed low tolerance with (21) misbehaviors; another (21) misbehaviors were highly tolerated by the teachers, while the other (40) misbehaviors had intermediate tolerance.

In addition, results indicated that there was no significant mean difference in tolerating students' misbehavior due to the level of education, experience ,gender and the interaction within them. Concerning ranking the dimensions according to their importance, it has been found that the dimension related to psychological problems ranked the first; the dimension related to social problems ranked the second; and the dimension related to academic problems had no significant effect.

المقدمة:

يبدأ الفرد حياته المدرسية ويحمل معه أنواعاً عديدة من السلوك الذي اكتسبه من بيئته الاجتماعية، معتقداً أنه حر التصرف حسبما يريد، ثم يدرك بعد ذلك أن للمدرسة قوانين وتعليمات عليه أن يتجاوب معها، حتى يتلاءم سلوكه مع ما يرتضيه المجتمع (صادق، ١٩٩٥).

ويعد السلوك غير السوي عند بعض الطلبة الذين يتدخلون في العملية التعليمية، من أصعب التحديات التي تواجه رجال التعليم المسؤولين عن طلبة يعانون من معوقات سلوكية وتعليمية (الشماري، ١٩٩٣)، بيد أن توفير صف خال من المصاعب والمشكلات أمر صعب، فيما يمكن أن يكون لاستخدام تقنيات معينة تقليل الميل إلى السلوك السيء المرتبط بالتعلم، عبر تطوير آليات تعامل معينة من جانب المعلمين مع طلبتهم (Howell and Howell، ١٩٧٩، ص: ١٢٢).

وتتضمن إدارة الصف تحديدا دقيقا لدور المعلم والطالب، وما يقوم به المعلم من تنظيم الخبرات التعليمية والمواد والأدوات التي تسهم في تيسير عملية التعلم إلى أقصى طاقات المتعلم، ويتيح الفرصة لتحقيق ذاته، ويندمج في المواقف ليطور شخصية متفاعلة ونشطة ومسيطرة على إمكانات البيئة ومستقلة في قراراتها (قطامي؛ الشيخ، ١٩٩٢).

ويعد تفاعل المعلم مع تلاميذه ذا أهمية كبيرة في عملية التعلم والتعليم، لأن نمط هذا التفاعل ونوعيته يتحدد بفعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات، كما أن طبيعة المخرجات التعليمية ونوعيتها منوطة بما تتسم به علاقة المعلم والمتعلم، وما يسود المناخ الصفي من تسهيلات مقننة (قطامي، ١٩٨٩، ص: ٢٢٧).

وتؤكد أدبيات التربية زيادة أعداد الطلبة الذين يتحدون الممارسات التقليدية في حين أن قسماً كبيراً منهم يتعرضون لخطر الرسوب نتيجةً للصعوبات السلوكية والاجتماعية والأكاديمية التي يواجهونها، كما أن من بين هؤلاء الطلبة من يفتقر إلى الوسائل الكافية للتغلب على تلك الصعوبات، فهم بلا آمال كبيرة علاوةً عن الإحباط الناتج عن التعليم التقليدي القائم، لذلك يتصف سلوكهم بصفات معينة كالتحدي والانسحاب وعدم احترام الكبار والمعارضة والمقاومة (Amerine، ١٩٩٩).

ويختلف السلوك المرغوب فيه أو غير المرغوب فيه باختلاف المجتمعات والثقافات وباختلاف الأفراد في المجتمعات وفي الثقافة الواحدة، وهذا بطبيعة الحال يزيد الأمر تعقيداً

فيما بعد(صادق، ١٩٩٥) كما تمتاز بعض المدارس بقلة مشكلات السلوك المثيرة، فيما تمتاز بعضها الآخر بكثرتها، عدا عن أن هناك اختلافات جوهريــــة في النظام والانضبــاط المدرسي(مدانات، ١٩٩٢)، كما تتباين المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية عنها في الإعدادية والثانوية، نظراً لاختلاف طبيعة المرحلة التي يمر بها الطالب (صادق، ١٩٩٥)، واختلاف طبيعة المشكلات فيها من البسيط إلى المعقد، ومن العادي إلى الجنائي.

وقد كان المعلمون سابقاً يقصرون عقابهم لسلوك الطلبة السيء مثل: كتابة أسمائهم على الأثاث المدرسي أو الرسم على الجدران أو عدم الانتباه أو تشويش عملية التعلم والتعليم بأساليب مزعجة داخل الصف، ولكن في الوقت الحاضر، بينما أصبح المعلمون اليوم يعاقبون الطلبة على سوء تصرفات معينة مثل: حمل السكين وإيذاء الطلبة جسديا أو التلفظ بألفاظ نابية للمعلمين (مدانات، ١٩٩٢).

ويعد المعلم الفعال أقدر الناس معرفة بمشكلات طلبته و فهما لشخصياتهم، وذلك بحكم ثقة الطلبة فيه وإيمانهم بقدراته على حل مشكلاتهم وتوجيههم وإرشادهم ومساعدتهم في التغلب على كل ما يواجهون من صعوبات في مختلف المجالات (حسين، ١٩٩٨) اذ أن العملية التعليمية – التعلمية لن تحقق أهدافها بالمستوى المطلوب إذا كان التلميذ يمارس بعض المشكلات السلوكية التي تعوق الاستفادة المرجوة، بل قد يلحق الضرر بغيره من التلاميذ، بالإضافة إلى تبديد طاقات المعلم، وإضاعة كثير من وقته في محاولات يبذلها لضبط الصف (الجنابي، ١٩٩٢، ص: ٢٠).

ويعاني مجتمعنا الفلسطيني غير المستقر من الأوضاع الأمنية الخطيرة التي يمر بها، وما يصاحب ذلك من فوضى وتعطيل الحياة العامة بمختلف مجالاتها التربوية والاجتماعية والاقتصادية. وقد أصبح هذا الوضع يهدد سلطة المعلم وهيبته بحكم التحديات المتعددة التي يواجها وعلى رأس ذلك موضوع ضبط التلاميذ الذين أصبحوا يعدون أنفسهم قادة ميدانيين، ولديهم رغبة في تحدي أوامر المعلم ورفضها.

إزاء ما تقدم، فإن إثارة الاهتمام بموضوع المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية من زاوية درجة تحمل المعلمين لهذه السلوكات، من شأنه أن يقدم دلالات مهمة للمعنيين في قطاع التعليم من مخططين وموجهين ومنفذين ومديرين ومعلمين.

مشكلة الدراسة:

لم تعد النظرة الحديثة إلى التربية وأهدافها مقصورة عل النمو الأكاديمي للمتعلم، بل تعدتها إلى مختلف مجالات النمو الممكنة، ومن هنا أصبح المعلم معنياً ليس بقياس التحصيل فقط، وإنما بقياس استعدادات الطلبة وقدراتهم العامة والخاصة، وكذلك بقياس ميولهم واتجاهاتهم ومنظوماتهم القيمية إضافة إلى العلاقات الاجتماعية التي تربط بينهم، والمزايا والصفات النفسية التي يتمتعون بها (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٠، ص: ١٦٠).

ويعد تحديد المشكلات وحصرها أمرا ضروريا لكل من يتعامل مع التلاميذ، سواء أكان معلما أم كان موجها أو مرشدا نفسيا، كما يعد تدريب المعلم على ملاحظة المشكلات الصفية عملية مهمة، ويفترض أن تكون مخططة ومنظمة (قطامي، ١٩٨٩، ص: ٢٤٨)، وبخاصة أن كثيراً من المعلمين يشعرون أن طلبة المدارس الإعدادية والثانوية هم الأكثر صعوبة في التعامل والالتزام بتعليمات المدرس الصفية، اذ إن طلبة هاتين المرحلتين على أبواب البلوغ والمراهقة (مدانات، ١٩٩٢)، مما يثير قلق المدرسين حول الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف وضبط السلوكيات التي تعيق سير العملية التربوية (الخزوز، ١٩٩٥، ص: ٢).

ويتفاوت المعلمون في درجة تحملهم للمشكلات السلوكية، ولكن معظمهم قد يتحمل المشكلات السلوكية الموقفية أو الطارئة، ويتحملون كذلك المشكلات الموجهة نحو الداخل كالخجل والحساسية الزائدة والانسحاب والقلق، ولكن قدرتهم على التحمل تنخفض بشكل ملحوظ إذا كانت هذه المشكلات متكررة وشديدة، وتؤثر بشكل مباشر على سير التدريس في الصف، وتهدد الضبط الصفي، وهي على الأغلب من النوع الموجه للخارج كالعدوانية والتخريب ولفت الانتباه والحركة الزائدة (دليل التربية الخاصة، ١٩٩٣، ص: ٧٥).

ومن خلال عمل الباحث مديرا لمنطقة نابلس التعليمية/ جامعة القدس المفتوحة ومشرفا على مقررات في برنامج التربية، لمس معاناة بعض معلمي المرحلة الثانوية الذين يعملون أيضاً مشرفين غير متفرغين في الجامعة، ويبدون استياء من سلوك الطلاب غير السوي الذي يمارسونه في مدارسهم في ظل غياب الاهتمام اللازم بأوضاع المعلمين.

وبحكم الدور الذي يقوم به الباحث لما له من علاقات مباشرة مع خريجي الثانوية العامة مع بداية التحاقهم بالجامعة، لاحظ أن هؤلاء الطلبة يعانون من مشكلات سلوكية، مما حدا به للقيام بهذه الدراسة لأهميتها في تحديد مدى تحمل المعلمين للمشكلات السلوكية التي يعاني منها هؤلاء الطلبة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي :

ما ترتيب المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية وفقا لمدى تحمل المعلمين لها ؟ وهل يختلف مدى تحمل المعلمين لهذه المشكلات باختلاف متغيراتهم الديموغرافية : التأهيل التربوي، وسنوات الخبرة، والجنس ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :-

١- تحديد المشكلات التي تؤثر في مدى تحمل المعلمين لطلبة المرحلة الثانوية من ذوي المشكلات السلوكية وترتيبها حسب درجة أهميتها .

٢- التعرف إلى مدى تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين (التأهيل التربوي، وسنوات الخبرة، والجنس) في درجة تحملهم للمشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية .

٣-تحديد الأبعاد المرتبطة بالمشكلات السلوكية من حيث درجة تحمل المعلمين لها وترتيبها بحسب درجة تأثيرها .

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة من حيث :

١- حداثة الموضوع لأنها الدراسة الأولى (في حدود علم الباحث) التي تجري في المجتمع الفلسطيني الذي يمر بظروف غير عادية ويتطلب المزيد من هذه الدراسات التي تتناول مشكلات الطلبة السلوكية من زاوية تحمل المعلمين لها .

٢- بحث مشكلات طلبة مرحلة التعليم الثانوي التي تقابل مرحلة المراهقة وما يميز المراهقين من حيث الحدة في المشاعر والثورة والتمرد، لذلك تساعد على بناء قائمة من التوجيهات والتعليمات الأسرية والمدرسية (توفيق؛ سليمان، ١٩٩٢) .

٣- تناول هذه الدراسة وجهة نظر المعلم الذي يمثل السلطة المدرسية المتمثلة في الضبط والثواب والعقاب وغير ذلك، وهذا يؤثر مباشرة على سلوكه من حيث تعامله مع طلبته (أحمد؛ المراغى، ٢٠٠٠، ص: ١) .

٤- إلقاء الضوء على ما يوجد من عيب أو نقص في الظروف التعليمية الراهنة، وهي تضع أساسا يمكن أن يستفيد منه المعنيون بشؤون التربية والتعليم، بما يعمل على توفير الظروف

الملائمة وتحقيق الأهداف المنشودة.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على : -

١ . عينة من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في المدارس الحكومية التابعة لمحافظات نابلس وجنين وطولكرم في الضفة الغربية الفلسطينية، وهذه العينة يفترض أنها ممثلة للمجتمع الأصلي.

٢ . المعلمين الذين مروا بخبرة عامين على الأقل في مهنة التعليم.

٣ . معلمي التعليم العام بفرعيه العلمي والأدبي ومعلماته ولا تشمل، وفقاً لذلك، معلمي الفرع المهني والتجاري والتمريضي ومعلماته ... الخ.

٤-المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية وعددها (٨٢) مشكلة موزعة على ثلاثة أبعاد هي : (المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية).

٥- الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ .

٦- افتراض الباحث أن أداة الدراسة المعدة لقياس مدى تحمل المعلمين لمشكلات الطلبة السلوكية صادقة وصالحة للدراسة الحالية، وذلك بعدما عرضت على لجنة محكمين من ذوي الاختصاص.

سؤال الدراسة وفرضيتاه:

حُدِّدَ سؤال رئيس للدراسة على النحو الآتي :

ما مدى تحمل المعلمين والمعلمات للمشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر افراد العينة؟ .

كما حددت فرضيتاه على النحو الآتي :

١-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ((?=٠ , ٠٥ بين متوسطات استجابات المعلمين لمدى تحمل المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغيرات : التأهيل التربوي، وسنوات الخبرة، والجنس والتفاعل بينها.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (?= ٠ , ٠٥) من حيث تأثير الأبعاد الثلاثة (الأكاديمية والنفسية والاجتماعية) على مدى تحمل المعلمين والمعلمات

لمشكلات الطلبة السلوكية في المرحلة الثانوية .

تعريف المصطلحات:

التعليم الثانوي: هو التعليم الذي يلي مرحلة التعليم الأساسي التي حددت بعشر سنوات، بينما تحتوي مرحلة التعليم الثانوي سنتين دراسيتين هما الصف الأول الثانوي والصف الثاني ثانوي(الصفان الحادي عشر والثاني عشر)، حيث يؤدي الطلبة امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) في السنة الأخيرة منها .

المشكلات السلوكية: يستخدم هذا المصطلح للدلالة على قطاع واسع من الاضطرابات التي يظهرها الطلبة بشكل عام وتضم المشكلات الانفعالية والاجتماعية والمسلكية والخلقية، وتحت كل نوع هناك العديد من أشكال هذه السلوكات التي يمكن أن تلاحظ في المدرسة (دليل التربية الخاصة، ١٩٩٣، ص: ٧٥) .

مدى التحمل:الحالة التي يوصف فيها المعلم من حيث قدرته على الصبر والتحكم بردود أفعاله إزاء سلوكات يصدرها الطلبة وتتميز بعدم انسجامها مع الموقف التعليمي التعلمي .

الدراسات السابقة:

ركز كثير من الدراسات التربوية والنفسية على ظاهرة المشكلات السلوكية من حيث تحليلها وتحديد معناها وطرق علاجها، واستخدم الباحثون في هذا المجال مجتمعات ومتغيرات وأدوات قياس وإجراءات مختلفة، ولعل مصدر هذا التنوع والتعدد يرجع إلى تشعب هذا الموضوع، وكثرة العوامل التي تؤثر فيه (الجنابي، ١٩٩٢، ص: ٢٦) .

وتمحورت دراسة الكساندر(Alexander، ٢٠٠٢) حول ما إذا كان للتدريب على مهارات التكيف والتغلب على المشكلات فائدة وفعالية مع ضعاف التحصيل، واستخدم التدريب على مهارات التغلب على المشكلات مع المجموعة التجريبية وعددهم(٣٢) طالبا وذلك في مواقف مع مجموعات صغيرة بمعدل مرة واحدة أسبوعياً وعلى مدار (١٢) أسبوعا . أما المتغيرات التابعة فكانت علامات الاختبارات القبلية والبعدية المسجلة باستخدام أدوات استهدفت قياس مهارات التغلب على المشكلات، و مهارات اجتماعية، والفعالية الذاتية، والأسلوب الذاتي والخاص، والتحصيل الأكاديمي، والتغيرات في السلوك الصفي . وأشارت نتائج التحليل أن كلتا المجموعتين زاد لديها الشعور بالقدرة والسيطرة على التكيف والتوجيه

وكذلك التحصيل الأكاديمي على مدار الوقت، كما أن المجموعة الضابطة زادت من مهارات التكيف والتلاؤم وإدراك الفعالية الذاتية بينما المجموعة التجريبية قلّت عندها مهارات التكيف وادراك الفعالية الذاتية.

وهدفت دراسة لوندين (lundeen، ٢٠٠٢) إلى تفسير أسباب المشكلات المتعلقة بقضايا العقاب وإدارة الصف وعلاقات الكبار كما يدركها(٦) ستة من المعلمين المبتدئين خلال سنة دراسية انخرطوا فيها في حل المشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما قلت مشكلات العقاب زاد إدراك حجم المشكلات، وسوء العلاقات القائمة بين المعلمين القدامى وصعوبة التخلص منها، عدا عن أنها قد تؤثر على عديد من مظاهر التعليم بما فيها ضبط السلوك وقضاياه المختلفة، كما برزت خلال العام الدراسي مشكلة صعوبة علاقات المعلمين القدامى المتعددة مع المعلمين الآخرين والإدارات وأولياء الأمور.

واقترحت الدراسة عوامل عدة تؤثر على إدراك المشكلات ومدى الانسجام والتكافؤ ما بين الشخصية، والمحتوى المدرسي، ومتطلبات المهنة، وأثر التعليم والنجاح مع الطلبة و ادارة الضغط، وفعالية المعلم المبتدئ والأساليب الداعمة للمعلمين المبتدئين. واقترحت الدراسة كذلك اثاراً ايجابية للمشكلات الجماعية والتعاون في خبرة السنة الأولى للمعلم.

وفحصت دراسة جونسون(Johnson، ٢٠٠٠) العلاقة بين مستوى الضغط الذي يعانيه المعلم فيما يتعلق بالطالب وخصائصه الاجتماعية والمهاراتية وسلوكه المشكل وكفاياته الأكاديمية، وكذلك سلوك المعلم نحو الطالب. وبشكل محدد هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى تحمل مستوى الضغط الذي يعانيه المعلم في علاقته مع الطالب وإدراك المعلم لخصائص الطالب على التنبؤ بسلوك المعلم نحو الطالب وكذلك احتمالية أن يقوم المعلم بإحالة الطالب إلى التقييم النفسي والتربوي. إذ قام (٣٠) معلماً من أربع مدارس ابتدائية في فرجينيا بتعبئة أربع استمارات حول ثلاثة طلاب في صفوفهم: الأولى تتناول معلومات إحصائية عن المفحوصين، والثانية استمارة (إيكنباخ) لنموذج تقرير المعلم، والثالثة نظام تقدير المهارات الاجتماعية، والرابعة دليل ضغط التدريس. وقد استعين بأسلوب الملاحظة داخل الصف لتسجيل سلوكيات المعلم تجاه الطالب سواء سلوكيات الاستحسان أو الرفض أو الحياد. وتشير النتائج إلى سلوكيات المعلم تجاه الطالب بما فيها الاستحسان والرفض والحياد، و كلها تتعلق بمستوى الضغط وعلاقته بهؤلاء الطلبة. كما فحصت المتغيرات لتحديد افضل المتنبئات لاحتمالية الإحالة للتقييم النفسي والتربوي، وتبين أن السلوك المشكل والكفايات الأكاديمية

ظهرت كأفضل متنبئات، وهذا يشير إلى أن المعلمين يحتفظون بوضع مهني خلال عملية الاحالة، وهم يحيلون الطلبة للمعالجة بسبب أدائهم الأكاديمي الضعيف ومشكلات سلوكية وليس نتيجة للضغط الذي يعانون منه في علاقتهم مع الطلبة.

وقد بحثت دراسة موريس (Morries، ١٩٩٩) مدى تفهم المعلمين للمشاركة الوجدانية وتطبيقها في إدارة سلوك الطلبة عبر إجراء مقابلات ل (٢٠) معلماً موزعين على (٥) مدارس ثانوية. وأظهرت النتائج أن لدى المعلمين المشاركين تفهما واضحا لمعنى المشاركة الوجدانية، ويرون أنهم جديرون بتقبل الطالب واحترامه، كما أشارت النتائج إلى استخدام المعلمين في توجيه سلوك الطالب السيئ للاستراتيجيات الآتية: طلب مساعدة المرشد التربوي، والتحدث مع الطالب عن السلوك المخالف بعد الحصة وخارج الصف، واطلاع الطالب على توقعات طلبة الصف. وتبين من النتائج -أيضا- أن من أهم الوسائل المؤثرة في ضبط الصف: الإرشاد وتطوير قدرات الهيئة التدريسية وطبيعة الاستراتيجيات المستخدمة، وقد أوصت الدراسة بضرورة متابعة المعلمين بغية التأكد من مطابقة أقوالهم أفعالهم.

وهدفت دراسة الحازمي (١٩٩٩) إلى التعرف إلى أهم المشكلات التي تعاني منها طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض بمدينة جدة. واشتملت عينة الدراسة على (٩٦) طالبة اختيرت بطريقة عشوائية بحيث تمثل (٣٠٪) من عدد المدارس.

وأظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي تعاني منها الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض بمدينة جدة هي (على الترتيب): المشكلات الدراسية و النفسية و الاجتماعية و الصحية و الأسرية و الاقتصادية.

وسعت الخزوز(١٩٩٥) إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها كل من المعلم الفعال وغير الفعال في التعامل مع المشكلات الصفية، وكذلك معرفة مدى اختلافها باختلاف جنس المعلم. وتضمنت عينة الدراسة ١٦٠ معلم ومعلمة من مدارس المرحلة الأساسية الحكومية. وأشارت النتائج إلى أن اكثر الاستراتيجيات شيوعا في التعامل مع المشكلات الصفية لدى المعلمين الفعالين وغير الفعالين هي استراتيجية التعزيز والسلوك التدعيمي، أما الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون غير الفعالين والمعلمات غير الفعالات فكانت السلوك الضاغط والعقاب، في حين كان استخدام بقية الاستراتيجيات في حدود ضيقة لا سيما عدم وجود استراتيجية محددة.

كما أجرت كاشف(١٩٩٥) دراسة هدفت إلى تحديد أهم المظاهر السلوكية المرتبطة

بالتلاميذ المتأخرين دراسياً، وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي (الأساسي - والثانوي) ومدى ارتباط ذلك بجنس الطالب . وشملت عينة الدراسة (٤٠٠) فرد من معلمين ومديرين وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين لعدد من مدارس مرحلة التعلم الأساسي ومدارس المرحلة الثانوية . وقد أظهرت النتائج أن أبرز المظاهر السلوكية الشائعة لدى المتأخرين دراسياً في جميع المراحل التعليمية قبل الجامعة هو عدم القيام بالواجبات المدرسية، وحصل على أعلى نسبة تكرار (٩١٪) يليه الغش (٨٧٪) والكذب (٨٠٪) والإكثار من أحلام اليقظة (٧٧٪) والهروب من المدرسة (٧٤٪).

وفيما يخص مدى تأثير الجنس في وجود المظاهر السلوكية للمتأخرين دراسياً فقد تبين أن هناك مظاهر سلوكية عامة يشترك فيها البنون والبنات ولا يظهر فيها عامل الجنس بوضوح مثل عدم القيام بالواجبات المدرسية، والغش والإكثار من أحلام اليقظة، كما تبين أن هناك مظاهر سلوكية مرتبطة بالبنين، وأكثر شيوعاً بينهم مثل الهرب من المدرسة وكذلك السلوكيات التي تتميز بالعنف والعدوان، وهذا، بطبيعة الحال، ما يتفق مع الطبيعة الفسيولوجية والنفسية لكل من البنين والبنات، حيث يلجأ البنون إلى التعبير عن انفعالاتهم عن طريق العدوان الصريح، بينما تلجأ البنات إلى أسلوب الكذب والالتواء وعدم الطاعة.

وهدفت دراسة جريسات (١٩٩٤) إلى التعرف إلى الفروق في تحمل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصة الفعالات والمعلمات غير الفعالات وإلى معرفة استراتيجيات تعاملهن مع هذه السلوكات. وتكونت عينة الدراسة من ١٣٢ معلمة اخترن بطريقة عشوائية. وأظهرت النتائج أن مستوى التحمل كان بدرجة كبيرة لدى المعلمات الفعالات تليه المعلمات متوسطات الفعالية فالمعلمات غير الفعالات على جميع السلوكات غير التكيفية، كما دلت النتائج أن المعلمات الفعالات يتحملن السلوكات غير التكيفية بدرجة أكبر من المعلمات غير الفعالات، وأن من أكثر السلوكات تحملاً لدى المعلمات الفعالات كان سلوك القلق والخوف، يليه سلوك الانسحاب الاجتماعي، فيما تبين أن أقل السلوكات تحملاً لديهن المشكلات الخلقية والعدوان.

كما أظهرت النتائج أن معلمات التربية الخاصة الفعالات قد استخدمن أشكالاً مختلفة من استراتيجيات التعامل مع هذه السلوكات، بحيث استخدمت استراتيجيات زيادة السلوك بشكل كبير كالتعزيز بأشكاله المختلفة والمشاركة في ألعاب جماعية ومشاركة الأهل، وكذلك استراتيجيات تشكيل السلوك كالنمذجة والتلقين. أما المعلمات غير الفعالات فقد استخدمن

بدرجة أكبر استراتيجيات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل والإهمال والتنبيه اللفظي .

وأخيراً بينت النتائج أن المعلمات الفعالات قد استخدمن استراتيجيات لم تستخدمها المعلمات غير الفعالات ، مثل التصحيح الزائد ، والحوار والمناقشة ، والمصالحة والاعتذار ، وإسناد الدور القيادي .

وهدفت دراسة صبري (١٩٩٣) إلى التعرف إلى استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية (السلوكية ، والأكاديمية) في مدارس المرحلة الأساسية ، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان اختيار المعلمين للاستراتيجيات يعتمد على متغيرات (الجنس ، والعمر ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخدمة) .

وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٣٦) معلمً ومعلمة يمثلون (٤٠٪) من مجتمع الدراسة ، حيث طورت الباحثة أداة خاصة تتكون من (١٤) مشكلة صفية (سلوكية ، وأكاديمية) ، وست استراتيجيات رئيسة ، تتضمن عدة ممارسات وإجراءات يستخدمها المعلم في التعامل مع المشكلات الصفية المدرجة في الإستبانة .

وأشارت النتائج إلى أن ترتيب الاستراتيجيات التي حددها المعلمون في التعامل مع المشكلات الصفية كانت وفق ما يلي : استراتيجية التركيز على الفرد فالتدعيم ثم استراتيجية السلوك الضاغط أو المسيطر ، و دينامية الجماعة تلتها استراتيجية التهديد أو العقاب فالتجاهل أو الإهمال .

كما أشارت النتائج إلى أن هناك تشابهاً بين المعلمين في اختيار الاستراتيجيات بين الجماعات المختلفة مثل (الجنس ، والعمر ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخدمة) .

وتناولت دراسة بقلة (١٩٩٠) الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في التعامل مع المشكلات الصفية والسلوكية والأكاديمية ومعرفة فيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس المعلم وإدراكه لدوره . اشتملت عينة الدراسة على(٢٢٦) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الإعدادية الحكومية وطلب منهم الإجابة عن الإجراء الذي يستخدمونه حيال (١٢) مشكلة سلوكية وأكاديمية . تبين من النتائج أن اكثر الاستراتيجيات استخداما بحسب المشكلات هي : السلوك التدعيمي مع المشكلات الأكاديمية ، والسلوك الضاغط مع العداء والنشاط الزائد ، والسلوك التدعيمي مع مشكلات التفاعل مع الزملاء . كما دلت النتائج على وجود فرق يعزى إلى جنس المعلم واستراتيجيات التعامل مع مشكلات الفشل الدراسي

والرفض من قبل الزملاء والكمالية وقصر فترة الانتباه وسهولة التشتت وتدني مستوى النضج والتحصيل المتدني، ولما يخص ترتيب الاستراتيجيات بحسب استخدامها أظهرت النتائج أن استراتيجية السلوك التدعيمي تحتل المرتبة الأولى تلاها في ذلك السلوك الضاغط، في حين كان استخدام بقية الاستراتيجيات في حدود ضيقة.

وبحثت دراسة نزال و صبري(١٩٩٠) في تحديد المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا، و إثارة اهتمام المعلمين والمعلمات بها. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية من أصل (١٠٤) معلم ومعلمة.

وأشارت النتائج إلى أن نسبة متدنية من أفراد العينة أجابت بشيوع خمس عشرة مشكلة بدرجة كبيرة جداً وهذه النسبة (١٨,١٨٪)، تشير إلى أنه ليست هناك مشكلات سلوكية حادة في هذه المرحلة المبكرة من حياة التلميذ في المدرسة مما يقودنا إلى أن هذه المشكلات من مظاهر النمو الطبيعي في هذه المرحلة مثل مشكلة حب الاستحواذ ومشكلة العدوان.

وسعت دراسة الضامن (١٩٨٤) إلى معرفة درجة شيوع المشكلات السلوكية عند الطلبة المراهقين في المدارس الإعدادية والثانوية، و إلى تحديد تأثير عدد من المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية في المشكلات السلوكية. وتكونت عينة الدراسة من(٦٧٢) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وقد طبقت عليهم أداة دراسة وهي عبارة عن مقياس يحتوي (٤٥) فقرة بمعدل (٣) فقرات لكل مشكلة سلوكية، بحيث قدر السلوك الذي تتضمنه كل فقرة من (١-٣).

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين أظهروا النمط الحاد من المشكلة السلوكية، قد تفاوتت نسبتهم بين ٣٪(مشكلة التمرد) و٢٦,٤٪ (مشكلة القلق) كما تبين أن اكثر المشكلات التي ظهر فيها النمط الحاد من السلوك هي مشكلات: القلق والشرود والتشتت، والاعتمادية، والخجل، والتواصل والاتصال، والسلوك المتخاذل، والحساسية الزائدة، والانسحاب من المشاركة، إذ تجاوزت نسبة الطلبة على كل منها ١٠ ٪، بينما كانت المشكلات التي ظهر فيها النمط الحاد من السلوك بنسبة قلت عن ٥٪ هي: مشكلات التمرد، السلوك المخادع، والسلوك العدواني. كما أظهرت النتائج أن متغير التحصيل أسهم بدرجة كبيرة في نسبة تباين الطلبة على كل مشكلة من المشكلات، تلاه في الأهمية متغير الجنس ثم متغير العمر فمتغير النشأة (قرية، مدينة) وأخيراً متغير السلطة المشرفة (حكومية أو غير حكومية).

تعليق عام على الدراسات السابقة:

١-هناك قلة في الدراسات التي تناولت المشكلات السلوكية في المجتمع الفلسطيني الذي يحتاج إلى مزيد منها بسبب الظروف غير العادية التي يمر بها .

٢- لم يعثر الباحث على دراسة واحدة تناولت المشكلات السلوكية من زاوية درجة تحمل المعلمين لها .

٣-تشترك الدراسات الآتية : الكساندر(Alexander، ٢٠٠٢) والحازمي(١٩٩٩) والكاشف (١٩٩٥) والضامن (١٩٨٤) في تناول المشكلات السلوكية من زاوية الطلبة .

٤- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة لوندين (lundeen، ٢٠٠٢) في انها احتوت معلمين ذوي خبرة .

٥-اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات الاخرى وهي : لوندين (lundeen، ٢٠٠٢) وجونسون (Johnson، ٢٠٠٠) وموريس (Morries، ١٩٩٩)، والخزوز (١٩٩٩) والكاشف (١٩٩٥) وجريسات (١٩٩٤) وصبري (١٩٩٣) وبقلة (١٩٩٠) ونزال؛ وصبري (١٩٩٠) في تناولها للمشكلات السلوكية والاستراتيجيات المستخدمة من زاوية المعلم .

٦- استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة أداة للدراسة، وهي تتفق مع دراسة كل من : الحازمي (١٩٩٩) والخزوز(١٩٩٩) والكاشف(١٩٩٥) وجريسات(١٩٩٤) وصبري (١٩٩٣) وبقلة(١٩٩٠) ونزال؛ وصبري(١٩٩٠)، فيما تختلف عن دراسة كل من : لوندين (lundeen، ٢٠٠٢) وجونسون (Johnson، ٢٠٠٠) وموريس (Morries، ١٩٩٩).

٧- تتفق الدراسة الحالية من حيث استخدامها للمتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالمعلمين مع دراسة كل من (الخزوز، ١٩٩٩) في تناولها لمتغير الجنس و(صبري، ١٩٩٣) في تناولها لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، فيما تنفرد الدراسة الحالية في تناولها لمتغير التأهيل التربوي عن غيرها من الدراسات .

المنهج والاجراءات

وقد تضمن ما يأتي :

المنهج المستخدم: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها في محافظات نابلس وجنين وطولكرم.

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في نابلس وجنين وقباطية وطولكرم، ممن يزيد نصابهم التدريسي عن ٥٠٪ من مجمل النصاب العام، وممن زادت خبرتهم عن سنتين في مجال التدريس، وبلغ عددهم(٤٢٠) معلم.

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية فمثلت جميع مناطق مجتمع الدراسة، وأخذت قوائم بأسماء المعلمين مرتبين عدديا، ومن ثم اختير العدد المحدد من كل مدرسة وفق نسبة تمثيلها وبمعايير وردت في تحديد مجتمع الدراسة، وقد بلغت نسبة تمثيلها حوالي (٣٨٪) من مجتمع الدراسة ، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة :

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والتأهيل التربوي

الجنس	العدد	النسبة المئوية %	سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية %	التأهيل التربوي	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	٦٢	٣٨,٨	٢-٧	٤٧	٢٩,٤	دورات	٩٥	٥٩,٤
			٧-١٢	٤٣	٢٦,٩			
أنثى	٩٨	٦١,٣	١٢-١٧	١٤	٨,٨	أثناء الدراسة	٦٥	٤٠,٦
			+١٧	٥٦	٣٥			
المجموع = ١٦٠			المجموع = ١٦٠			المجموع = ١٦٠		

أداة الدراسة:

طور الباحث أداة للدراسة (استبانة) لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها، بعدما اطلع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بإدارة الصف والمشكلات السلوكية للتلاميذ واستراتيجيات التعامل معهم. وقد تضمنت الاستبانة رسالة موجهة للمعلمين وجزأين يتضمن الأول منهما بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين وهي : التأهيل التربوي وسنوات الخبرة والجنس، أما الجزء الثاني فيتكون من قائمة مكونة من (٨٢) مشكلة سلوكية موزعة على ثلاثة أبعاد : هي(الأكاديمية(٢٣عبارة) والنفسية(٣٩ عبارة) والاجتماعية(١٩ عبارة)وقد درجت الاستبانة خماسيا (ليكرت) لتحديد درجة تحمل المعلمين لتلك المشكلات.

صدق الاداة:

١-صدق المحتوى: عرضت الاستبانة على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص فأبدوا ملاحظات حول تعديلات معينة أخذت بعين الاعتبار، وقد اعتمد اتفاق المحكمين بنسبة أساسا لاعتماد كل فقرة من فقرات الاستبانة بنسبة ٨٥٪.

٢-ثبات الاداة: حسب الباحث معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفا، والجدول الآتي يوضح ثبات الأداة وفق الأبعاد المكونة للاستبانة:

الجدول (٢)

معامل كرونباخ ألفا للأبعاد المكونة للاستبانة

البعد	قيمة الثبات
الأكاديمي	٠,٩٤٦
النفسي	٠,٩٣٩
الاجتماعي	٠,٩٥٧
الدرجة الكلية	٠,٩٥١

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن قيمة معامل الثبات لما يخص مدى تحمل المعلمين للمشكلات السلوكية هو (٠,٩٥١) وهو معامل ثبات عال يفي بأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أ- المتغيرات المستقلة : وتتمثل في الآتي :
- الجنس وله مستويان : ذكر ، وأنثى .
- سنوات الخبرة ولها أربعة مستويات : ٢-٧ ، وأكرمن ٧-١٢ ، واكثر من١٢-١٧ ، وأكثر من ١٧ سنة .
- التأهيل التربوي وله مستويان : من خلال دورات تدريبية ، وأثناء الدراسة(مقررات دراسية) .

ب - المتغير التابع : ويتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في إجابته عن فقرات أداة الدراسة وتتحدد بـ (٤١٠) كأعلى درجة محتملة و(٨٢) كأدنى درجة محتملة .

المعالجة الإحصائية:

كانت المعالجة الإحصائية للدراسة الحالية بعدما أدخلت البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدامت الأساليب الآتية :
- المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والمدى الربيعي .
- تحليل التباين الثلاثي .
- تحليل الانحدار المتعدد .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت لها الدراسة ومناقشتها وفق الفرضيات التي حددت لمعرفة مدى اختلاف المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية من زاوية مدى تحمل المعلمين لها من جهة ، ومعرفة مدى تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمين على مدى تحملهم لتلك المشكلات من جهة ثانية ، وأخيرا ، مدى اختلاف أبعاد تلك المشكلات من حيث تأثيرها على مدى تحمل المعلمين لها .

أولا - نتائج السؤال الرئيس ومناقشته:

وينص هذا السؤال على : ما مدى تحمل المعلمين والمعلمات للمشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر أفراد العينة؟ .

وقد كانت نتائج ترتيب المشكلات السلوكية بحسب مدى تحمل المعلمين لها (تصاعديا) ، بعدما استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتقدير مدى التحمل ،

وكانت النتائج وفق الجدول الآتي :

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية مرتبة تصاعديا بحسب مدى تحمل المعلمين لها

الرتبة	الرقم	المشكلة	المتوسط	الانحراف المعياري	مدى التحمل	المجال أو البعد
١.	٣٢	يضرب الأرض بقدميه	٢,٣٨	١,٢٣	متدن	نفسي
٢.	٣٣	يتجول داخل غرفة الصف .	٢,٣٩	١,٢٠	متدن	نفسي
٣.	٨٢	يعتدي على ممتلكات الآخرين .	٢,٤٠	١,١٥	متدن	اجتماعي
٤.	٧٨	يفسد النشاط الاجتماعي بسلوكه المتمرد	٢,٤٤	١,١٩	متدن	اجتماعي
٥.	١٨	يثير الفوضى في الصف .	٢,٥١	١,٢٦	متدن	أكاديمي
٦.	٣١	يعض أسنانه .	٢,٥١	١,١٦	متدن	نفسي
٧.	٧١	يستهزئ من أقرانه الطلبة .	٢,٥٤	١,١٢	متدن	اجتماعي
٨.	٨١	كثير الوشاية بالآخرين .	٢,٥٤	١,١٤	متدن	اجتماعي
٩.	٦٨	يستخدم ألفاظاً غير لائقة مع الآخرين.	٢,٥٦	١,٢٢	متدن	اجتماعي
١٠.	٧٣	يستخدم العنف مع الآخرين .	٢,٥٦	١,٢٢	متدن	اجتماعي
١١.	٨٠	يصرخ في الآخرين من دون مقدمات .	٢,٥٦	١,١٦	متدن	اجتماعي
١٢.	٤٢	يرفض تنفيذ أوامر المعلم .	٢,٥٨	١,١٩	متدن	نفسي
١٣.	٤٦	يمارس عادات رديئة كالتدخين أو العلكة.	٢,٥٩	١,٢٥	متدن	نفسي
١٤.	٧٧	يتبجح في رده على زملائه .	٢,٥٩	١,٢٨	متدن	اجتماعي
١٥.	٣٦	يستخدم أسلوب الخداع .	٢,٦٢	١,١٢	متدن	نفسي
١٦.	٧٤	يثير الفوضى في الصف .	٢,٦٣	١,٣٤	متدن	اجتماعي
١٧.	٧٦	يعاكس زملاءه أثناء الدرس .	٢,٦٣	١,٢٦	متدن	اجتماعي
١٨.	٣٤	يضرب المقعد بأصابعه أو بالقلم .	٢,٦٤	١,٢٢	متدن	نفسي
١٩.	٢٧	يضحك بصوت عال.	٢,٦٧	١,١٦	متدن	نفسي
٢٠.	٣٠	يتأرجح في أثناء الجلوس .	٢,٦٨	١,١٩	متدن	نفسي
٢١.	٤٥	يهمهم بأصوات غريبة .	٢,٦٩	١,٢٥	متدن	نفسي
٢٢.	١٥	يتأخر في الذهاب إلى الحصة بعد الاستراحة	٢,٧٧	١,١٤	متوسط	أكاديمي
٢٣.	٤٠	يتدخل فيما لا يعنيه .	٢,٧٨	١,١٣	متوسط	نفسي

٢٤.	٤١	يكثر الكلام والتهريج .	٢,٧٨	١,٢٤	متوسط	نفسي
٢٥.	٧٥	يقاطع زملاءه باستمرار في أثناء حديثهم مع المعلم .	٢,٧٩	١,٢٤	متوسط	اجتماعي
٢٦.	٣	يتغيب عن الحصص المدرسية .	٢,٨٠	١,١٣	متوسط	أكاديمي
٢٧.	٩	يحاول الغش في الامتحانات .	٢,٨١	١,٣٠	متوسط	أكاديمي
٢٨.	٣٧	يبالغ في حبه لذاته (الأنانية)	٢,٨٣	١,١٣	متوسط	نفسي
٢٩.	٦٦	يتشاجر مع زملائه .	٢,٨٩	١,٠٤	متوسط	اجتماعي
٣٠.	١٧	يستأذن بكثرة للخروج من الصف .	٢,٩١	١,١٧	متوسط	أكاديمي
٣١.	٣٨	يتميز بالحركات الزائدة .	٢,٩١	١,١٢	متوسط	نفسي
٣٢.	٣٩	يتصف بالتحدي والعناد .	٢,٩٢	١,١٩	متوسط	نفسي
٣٣.	١٢	التغيب عن المدرسة .	٢,٩٣	١,١٤	متوسط	أكاديمي
٣٤.	٦١	كثير النظر من الشبابيك .	٢,٩٥	١,٢٤	متوسط	نفسي
٣٥.	٢٨	يصغي إلى التعليمات المدرسية بشكل ضعيف.	٣,٠٣	١,٠١	متوسط	نفسي
٣٦.	٥٨	يتصف بالخمول والكسل .	٣,٠٥	١,٠٧	متوسط	نفسي
٣٧.	٢٩	يحب الجلوس وَحده.	٣,٠٦	١,١٧	متوسط	نفسي
٣٨.	٦٣	يشعر بالغيرة الزائدة .	٣,١١	٠,٩٩	متوسط	نفسي
٣٩.	٤٤	لديه عادات غريبة مثل قضم الأظافر.	٣,١٣	١,٢٠	متوسط	نفسي
٤٠.	٦٢	يغضب لأتفه الأسباب .	٣,١٣	٠,٩٥	متوسط	نفسي
٤١.	٢٠	يعتمد على الآخرين في حل الواجبات المدرسية .	٣,١٦	١,٠٣	متوسط	أكاديمي
٤٢.	٧٩	يتوتر بسرعة ويبدو عليه الضيق عندما يعارضه أحد.	٣,١٩	١,٠٤	متوسط	اجتماعي

.٤٣	٤	يظهر عليه الشـرود أثناء الدرس	٣,٢١	١,٠٥	متوسط	أكاديمي
.٤٤	٦٩	يفضل الانسحاب من المواقف الاجتماعية.	٣,٢١	٠,٩٠	متوسط	اجتماعي
.٤٥	٦٧	ثقته بالآخرين متدنية .	٣,٢٢	٠,٩٣	متوسط	اجتماعي
.٤٦	٧٢	يكره بعض المعلمين .	٣,٢٣	١,٠٥	متوسط	اجتماعي
.٤٧	٢	قليل الاهتمام بالواجبات التي يكلفه بها المدرس .	٣,٣٣	١,٠٦	متوسط	أكاديمي
.٤٨	٤٧	تبدو عليه علامات الضيق بصورة متدنية إذا وجه إليه نقد أو لوم.	٣,٣٣	١,٠٤	متوسط	نفسي
.٤٩	٢٦	لديه حب الظهور .	٣,٣٤	٠,٩٧	متوسط	نفسي
.٥٠	٦٥	يصعب عليه التعامل مع أصدقاء .	٣,٣٦	١,٠٢	متوسط	اجتماعي
.٥١	٧	ضعيف القناعة بأهمية العملية التعليمية	٣,٣٧	٠,٩٧	متوسط	أكاديمي
.٥٢	٥٣	يبدي الشكوى والتذمر .	٣,٣٨	٠,٩٤	متوسط	نفسي
.٥٣	١٤	يتذمر من المهمات والواجبات المطلوبة.	٣,٣٩	١,٠٥	متوسط	أكاديمي
.٥٤	٥٠	يتقلب مزاجه بسرعة .	٣,٣٩	٠,٩١	متوسط	نفسي
.٥٥	٢٤	يفسر الأسئلة الموجهة إليه بصورة خاطئة	٣,٤٠	٠,٩٩	متوسط	أكاديمي
.٥٦	٤٣	يضطرب عندما يناقشه أحد .	٣,٤٤	١,١٦	متوسط	نفسي
.٥٧	١٦	يشارك في الأنشطة المدرسية بشكل ضعيف جدا.	٣,٤٥	٠,٩٢	متوسط	أكاديمي
.٥٨	٥٥	يعاني من الملل .	٣,٤٦	٠,٩٦	متوسط	نفسي
.٥٩	٢٥	ضعيف المبادرة لطلب تقديم المعونة أو المساعدة.	٣,٤٩	٠,٨٥	متوسط	نفسي
.٦٠	٧٠	لديه مستوى منخفض من المهارات الاجتماعية .	٣,٤٩	٠,٨٨	متوسط	اجتماعي
.٦١	٥	يكره الجو المدرسي .	٣,٥٠	٠,٩٥	متوسط	أكاديمي

٦٢.	٥٩	لديه حساسية زائدة للنقد .	٣,٥١	٠,٩٤	عالٍ	نفسي
٦٣.	٦٠	يشعر بالاكتئاب والحزن .	٣,٥٢	١,٠٥	عالٍ	نفسي
٦٤.	٦	مستوى دافعية للتعلم متدن .	٣,٥٣	٣,٥٣	عالٍ	أكاديمي
٦٥.	٥١	تظهر عليه أعراض القلق .	٣,٥٣	٠,٨٩	عالٍ	نفسي
٦٦.	٤٨	تبدو عليه أمارات الخوف .	٣,٥٤	١,١٠	عالٍ	نفسي
٦٧.	١٩	يعاني من تدني التركيز في القراءة .	٣,٦٠	١,٠٢	عالٍ	أكاديمي
٦٨.	٥٧	يشعر بالإحباط في المواقف المدرسية .	٣,٦١	٠,٩٤	عالٍ	نفسي
٦٩.	١٣	تحصيله الدراسي دون مستوى القدرة.	٣,٦٢	٠,٨٥	عالٍ	أكاديمي
٧٠.	٥٢	يجد صعوبة في مواجهة المشكلات اليومية .	٣,٦٢	٠,٩٤	عالٍ	نفسي
٧١.	٥٤	يصعب عليه الاعتماد على نفسه .	٣,٦٢	١,٠٠	عالٍ	نفسي
٧٢.	٦٤	يعاني من صعوبة التواصل والاتصال.	٣,٦٢	٠,٩١	عالٍ	اجتماعي
٧٣.	٢٣	يطلب إعادة الأسئلة أكثر من مرة.	٣,٦٤	٠,٩٣	عالٍ	أكاديمي
٧٤.	١١	الإتكالية على المعلم في كل شيء .	٣,٦٦	٠,٩٩	عالٍ	أكاديمي
٧٥.	٤٩	يميل إلى الخجل .	٣,٦٧	١,١١	عالٍ	نفسي
٧٦.	٢١	يصعب عليه الانتقال بصورة منظمة من فكرة إلى أخرى.	٣,٧١	٠,٨٨	عالٍ	أكاديمي
٧٧.	٥٦	يعاني من ضعف الثقة بالنفس .	٣,٧١	٠,٩٢	عالٍ	نفسي
٧٨.	٣٥	يتلعثم في أثناء الحديث ويحمر وجهه .	٣,٧٣	١,٢٦	عالٍ	نفسي
٧٩.	٨	يكره بعض المواد الدراسية .	٣,٧٤	٠,٨٦	عالٍ	أكاديمي
٨٠.	٢٢	من الصعب عليه الربط بين الأفكار	٣,٧٥	٠,٩١	عالٍ	أكاديمي

٨١.	٩	لديه صعوبة في إنهاء الواجب المدرسي بالوقت المحدد .	٣,٧٨	٠,٩٠	عال	أكاديمي
٨٢.	١٠	يواجه صعوبة الوصول إلى الحل مباشرة	٣,٧٩	٠,٩١	عال	أكاديمي

ويتضح من نتائج الجدول السابق وباستخدام المئين (٢٥) أن هناك (٢١) مشكلة من اصل (٨٢) يتصف مدى تحمل المعلمين لها بالمتدني ، فيما يشير المئين (٥٠) أن هناك (٤٠) مشكلة سلوكية تمثّل مدى تحمل المعلمين لها بالمتوسط ، وأخيرا ، يظهر المئين (٧٥) أن هناك (٢١) مشكلة من أصل (٨٢) يتسم مدى تحمل المعلمين لها بالعالي .

ويتبين من النتائج أن ما يخص مدى تحمل المعلمين لبعض المشكلات بمدى متدن ما نسبته (٥٢,٣٪) . ومن هذه المشكلات ما هو ذو طابع نفسي و (٤٧,٦٪) ذو طابع اجتماعي ، وهذا يشير إلى أن المشكلات التي يتصف مدى تحمل المعلمين لها بالمتدني تشترك فيها المشكلات النفسية والاجتماعية . وتتضمن ابرز هذه المشكلات ب(يضرب الأرض بقدميه ، ويتجول داخل غرفة الصف ، ويعتدي على ممتلكات الآخرين ، ويفسد النشاط الاجتماعي بسلوكه المتمرد ، ويثير الفوضى في الصف) .

أما فيما يخص مدى تحمل المعلمين لبعض المشكلات بمدى متوسط فقد تبين أن (٤٧,٥٪) من هذه المشكلات ذات طابع نفسي بينما ما نسبته(٢٠٪) من هذه المشكلات ذات طابع اجتماعي ، وأن ما نسبته (٣٢,٥٪) منها ذو طابع أكاديمي . وهذا ما يشير إلى أن المشكلات السلوكية التي يتحملها المعلم بمدى متوسط تشترك فيها المشكلات النفسية والأكاديمية والاجتماعية . وتبين أن ابرز هذه المشكلات هي : يشعر بالغيرة الزائدة ، ولديه عادات غريبة مثل قضم الأظافر ، ويغضب لأتفه الأسباب ، ويعتمد على الآخرين في حل الواجبات المدرسية ، ويتوتر بسرعة ويبدو عليه الضيق عندما يعارضه أحد .

وفيما يتعلق بمدى تحمل المعلمين لبعض المشكلات السلوكية بمدى عال تبين أن ما نسبته (٤٧,٦٪) من هذه المشكلات ذو طابع نفسي يتعلق بأعراض وخصائص تتميز بمعقولية حدتها أو أنها تتعلق بالميول والاتجاهات الموجهة لذات الطالب نفسه بالدرجة الأولى . كما تبين أن هناك ما نسبته(٤٧,٦٪) منها –أيضا– ذو طابع أكاديمي ، وهي لا تشكل خطرا على سير الحصة بل أن الضرر المترتب عليها يصيب الطالب ، بينما هناك ما نسبته (٠,٠٤٧٪) فقط ذو طابع اجتماعي . وقد تبين أن ابرز هذه المشكلات هي : يتلعثم في أثناء الحديث ويحمر

وجهه، ويكره بعض المواد الدراسية، ومن الصعب عليه الربط بين الأفكار، ولديه صعوبة في إنهاء الواجب المدرسي في الوقت المحدد، ويواجه صعوبة الوصول إلى الحل.

يلاحظ مما سبق أن المعلمين لديهم قدرة على التحمل فيما إذا كانت طبيعة هذه المشكلات تتجه نحو الطالب نفسه، بينما تقل القدرة على التحمل كلما اتجهت نحو الآخرين سواء أكانوا طلبة أم كانوا معلمين أو ...؟، ويبدو أن هذه النتيجة منطقية وتتلاءم مع الواقع التربوي، حيث أن إدارة الصف تتطلب ضبط سلوك الطلبة غير المقبول الذي يؤثر على الآخرين على الصعيد الأكاديمي أو الانضباطي.

وقد يلعب مدى التحمل عند المعلم دورا فيما إذا كان يتعين عليه التساهل أو التسامح في بعض الأنماط السلوكية، من خلال تجاهل مقصود لما يخص تغيير تصرفات طلبته، وهذا لا يعني أن المعلم يوافق على هذه التصرفات، بل أنه يدرك أن هذه التصرفات غير قابلة للتغيير أو أنها لا تستحق بذل الجهد لتغييرها (Zabel and Zabel، ١٩٩٦، ص: ١٩٢) ومن ثم تتولد لديه القدرة على تحملها، حيث أظهرت نتائج دراسة إريكسون (Erickson) أن المعلم الذي يتصف بمستوى عال من التحمل للسلوكات غير التكيفية وللضعف الأكاديمي للطلبة هو الأقدر على استخدام أًساليب تربوية مناسبة تزيد من تحصيل الطلبة وتقلل من السلوكات غير المرغوب فيها (في جريسات، ١٩٩٤، ص: ١٩).

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين لمدى تحمل المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغيرات: التأهيل التربوي، و سنوات الخبرة، و الجنس، والتفاعل بينها.

وكانت النتائج المتعلقة بأثر التأهيل التربوي وسنوات الخبرة والجنس والتفاعل بينها، لما يخص مدى تحمل المعلمين للمشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية. كما هو في الجدول (٤).

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢ x ٤ x ٢) على متغيرات المعلمين (التأهيل التربوي وسنوات الخبرة والجنس والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التأهيل التربوي (أ)	٠,٥٠٢	١	٠,٥٠٢	١،١٨	٠,٢٧٩
سنوات الخبرة (ب)	٠,٨٧٦	٣	٠,٢٩٢	٠,٦٨٧	٠,٠٧٣
الجنس(ج)	٦,٤٥	١	٦،٤٥	٠,١٥٢	٠,٦٠٧
التأهيل التربوي وسنوات الخبرة (أ x ب)	٠,٤٧٢	٣	٠,١٥٧	٠,٣٧٠	٠,٧٧٥
التأهيل التربوي والجنس (أ x ج)	٩,٨٩	١	٩,٨٩	٠,٢٣٣	٠,٦٣٠
سنوات الخبرة والجنس (ب x ج)	٠,٣٩٤	٣	١,٣١	٠,٣٠٩	٠,٨١٩
التأهيل التربوي x سنوات الخبرة x الجنس (أ x ب x ج)	٠,٩٢١	٣	٠,٣٠٧	٠,٧٢٢	٠,٥٤
الخطأ	٦١,١٩	١٤٤	٠,٤٢٥		
الكلي	١٦٢٦,٣٥	١٦٠			

ويتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيا يعزى لأي من المتغيرات المتعلقة بالمعلمين(التأهيل التربوي وسنوات الخبرة والجنس) لما يخص مدى تحمل المعلمين للمشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية ، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية تتلاءم والواقع الفلسطيني الذي طرأ عليه عدة تغيرات مما أسهم بإخفاء تلك الفروق وإضعاف أثرها .

ولعل المتتبع لهذا الواقع يرى مقدار ما أحدثته الانتفاضات المتعاقبة كرد فعل تجاه

الاحتلال، وما ترتب على ذلك من تأثر و تأثير عام شمل مناحي الحياة ومختلف شرائح المجتمع بطريقة فيها ما يشبه العمومية، وقاد هذا إلى أن يكون له أثره الواضح على مدى تحمل المعلمين لمشكلات التلاميذ السلوكية حيث أوجد واقعا متشابها لهم في قضية التعامل رغم اختلافهم من حيث الجنس وسنوات الخبرة والتأهيل التربوي، أضف إلى هذا أن وزارة التربية والتعليم العالي أسهمت بتوحيد إجراءاتها وأنظمتها وقوانينها حيال الضبط الطلابي فعلا بتبني المعلمين لاستراتيجيات تتسم بالقدرة المتشابهة من حيث التحمل، وضعف بذلك تأثير المتغيرات عليها فأوجد وضعا مماثلا على الرغم من اختلاف المتغيرات واختلاف الفئات المندرجة لكل منها.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) من حيث تأثير الأبعاد الثلاثة (الأكاديمية والنفسية والاجتماعية) على مدى تحمل المعلمين والمعلمات لمشكلات الطلبة السلوكية في المرحلة الثانوية.

وقد كانت النتائج المتعلقة بتحليل الانحدار المتعدد لمدى تأثير أبعاد المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الثانوية على مدى تحمل المعلمين لها بحسب الجدول الآتي:

الجدول (٥)

تحليل الانحدار المتعدد لمدى تأثير أبعاد المشكلات السلوكية على مدى تحمل المعلمين لها

البعد	معامل الارتباط r	معامل التفسير R٢	معامل ميل خط الانحدار واتجاهه b	قيمة (ت) t	الدلالة
مشكلات نفسية	٠,٩٥٩	٠,٩٢١	٠,٩٢٧	٤٢,٨٠٧	٠,٠٠٠
مشكلات اجتماعية	٠,٨٩٧	٠,٠٥٥	٠,٢٩٤	١٩,٠٧٨	٠,٠٠٠
مشكلات أكاديمية	٠,٩١٤	٠,٠٢٤	٠,٢٩٣	ـــــ	ـــــ

يتبين من الجدول السابق أن للمشكلات النفسية اكبر الأثر على مدى تحمل المعلمين لمشكلات التلاميذ السلوكية في المرحلة الثانوية؛ حيث فسرت ما نسبته (٠,٩٢١) فيما فسر بعد المشكلات الاجتماعية (٠,٠٥٥)، بينما كان بعد المشكلات الأكاديمية عديم الأثر.

وتشير هذه النتائج إلى أن البعد المتعلق بالمشكلات النفسية يحتل المرتبة الأولى من حيث التأثير على مدى تحمل المعلمين للمشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الثانوية، في حين يحتل البعد المتعلق بالمشكلات الاجتماعية المرتبة الثانية، بينما استثني البعد المتعلق بالمشكلات الأكاديمية نتيجة لعدم تأثيره.

ويمكن ارجاع أثر المشكلات النفسية والاجتماعية على قدرة التحمل للمعلمين إلى طبيعة التربية التي يطمحون إليها. ولأن التأثر بذلك شديد فإن هذا الوضع يهدد مكانة المعلمين ويضر بمستقبلهم ويدفعهم إلى الانشغال والاهتمام الأكبر بسلوكيات التلاميذ التي تهدد سلطتهم، كما أن انتشار الضعف الأكاديمي وبحكم الوضع الطارىء الذي يمر به الواقع الفلسطيني، يسوغ للمعلم التعامل مع هذا الواقع الذي يرجع هذه النتيجة إلى مصادر خارج مسئوليته، في ظل وجود ثقافة عامة تسمح بذلك، لأن البيئة الفلسطينية مليئة بالضغوط التي تقلل من طبيعة الاهتمام بهذا الجانب على مستوى الأسرة قبل أن يكون على مستوى المدرسة.

وتتفق بعض نتائج هذه الدراسة -إلى حد ما- مع بعض ما توصلت إليه دراسة جريسات(١٩٩٤) التي بينت أن أقل السلوكات تحملا للمعلمات هو المشكلات الخلقية يليه سلوك العدوان.

توصيات:

ففي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١-التخفيف عن كاهل المعلم في العبء التدريسي حتى يتسع صدره لمشكلات الطلبة السلوكية ويعمل بروية وقناعة بغية حلها.

٢- إجراء دراسات تكشف عن طبيعة الأنماط الشخصية للمعلمين وعلاقتها بمدى قدرتهم على التحمل.

٣- إجراء مزيد من الدراسات التي تكشف عن مدى قدرة المعلمين على التحمل لمختلف المراحل التعليمية.

٤- حث المعلم على إبداء الاهتمام المناسب بالمشكلات الأكاديمية لأنها ذات علاقة بالمشكلات السلوكية الأخرى.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

١ . احمد، إبراهيم ؛ المراغي، شحاتة محمد (٢٠٠٠) عناصر ادارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية .

٢ . بقلة، موريس فايز بندلي (١٩٩٠) الاستراتيجيات التي يستخدمها المدرسون في التعامل مع المشكلات الصفية (السلوكية والأكاديمية) وعلاقتها بجنس المعلم وإدراكه لدوره التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية/ الأردن .

٣ . توفيق، سميحة كرم ؛ سليمان، عبد الرحمن سيد (١٩٩٢) توجيه المراهقين نحو والديهم أو أقرانهم وعلاقته ببعض سمات شخصيتهم - دراسة مقارنة لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية بدولة قطر - مجلة علم النفس، العدد: (٤٠+٤١) السنة الحادية عشرة، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص(٨٠-٩٦) .

٤ . جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٠) القياس والتقويم، القدس .

٥ . جريسات، رائدة عيسى الياس (١٩٩٤) الفروق في تحمل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصة الفعالات وغير الفعالات واستراتيجيات تعاملهن مع هذه السلوكيات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية / الأردن .

٦ . الجنابي، صالح حسن (١٩٩٢) المشكلات السلوكية التي يمارسها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك/ الأردن .

٧ . الحازمي، فاطمة إبراهيم (١٩٩٩) مشكلات طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض بمدينة جدة، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد: (٧١)، السنة العشرون، ص ص(١١٧-١٣٣) .

٨ . حسين، عفاف تيسير الحاج (١٩٩٨) أثر فعالية المعلم وجنسه على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي للطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك/ الأردن .

٩ . الخزوز، وفاء عيسى (١٩٩٥) الفروق بين المعلم الفعال والمعلم غير الفعال في الاستراتيجيات المستخدمة للتعامل مع المشكلات الصفية واختلاف ذلك باختلاف جنس المعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية/ الاردن .

١٠ . دليل التربية الخاصة للمعلم والمرشد والمشرف التربوي (١٩٩٣) إعداد لجنة من المختصين بإشراف صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم - عمان/ الأردن .

١١ . الشماري، طارش (١٩٩٣) الكهرباء العضلية والتدريب على الاسترخاء عند تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يواجهون صعوبات تعلمية وسلوكية، المجلة العربية للتربية : تصدر عن المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم، المجلد الثالث عشر، العدد: (١)، ص ص (٢٥٨- ٢٦٣).
١٢. صادق، حصة محمد (١٩٩٥) دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية/ جامعة قطر، العدد: السابع، السنة الرابعة، ص ص(١١-٦٥).
١٣. صبري، أنعام مصطفى (١٩٩٣) استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس/ فلسطين.
١٤. الضامن، منذر عبد الحميد (١٩٨٤) المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
١٥. قطامي، يوسف؛ الشيخ، خالد (١٩٩٢) إدارة الصف والتعلم، رسالة المعلم، العدد(٢-٣) المجلد (٣٣)، تصدر عن وزارة التربية والتعليم/ الأردن، ص ص (١٦٢-٢٠٠).
١٦. قطامي، يوسف (١٩٨٩) سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، عمان/ الاردن.
١٧. كاشف، ايمان فؤاد محمد (١٩٩٥) دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي، مجلة علم النفس/ تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، السنة التاسعة، العدد (٣٦)، ص ص(١٥١-١٧٠).
١٨. مدانات، أوجيني (١٩٩٢) مشكلات الطفل السلوكية والانضباط المدرسي، مجلة التربية، العدد: (١٠٠) السنة الحادية والعشرون، تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ص ص (١١٧-١٦٥).
١٩. نزال، سهيل؛ صبري، مصطفى (١٩٩٠) اهم المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا، مجلة المعلم/ الطالب، العدد: الثاني، الأونروا - عمان/ الأردن، ص ص (٣٨-٤٢).

ثانيا: المراجع الاجنبية:

1. Alexander,Julie Anne (2002)The effects of coping skills training on low –achieving students, PhD Degree,DAI-A 63/01,JUL 2002.
2. Amerine, Phillip Kent (1999) A hand for technology education teachers in applying dialogical, Problem-Posing/Problem-Solving methods with emotionally and behaviorally disturbed students, New York University, EDD Degree, DAI-A, 60/01.
3. Howell , Robert G ؛ Howell Patrica L (1979) Discipline in the classroom , Reston Publishing Company , Virginia ,U.S.A.
4. Johnson, chery sreward (2000) Teaching stress and student characteristics as predictors of teacher behavior , PhD Degree , DAI-A 61/6 Dec 2000 .
5. Lundeen , Cynthia Ann (2002) The study of beginning teachers perceived problems with classroom management and adult relationships throughout the first year of teaching , PhD Degree , DAI-A 36/03,Fep2002.
6. Mories,Elaine Rose (1999) Teachers understanding of empathy and its application in the management of students misbehavior in secondary classrooms,DAI-A61/05,Nov 2000.
7. Zabel , Robert H. ؛ Zabel, Mary Kay (1996) Classroom management in context, Houghton Mifflin Company, Boston.

تقدير معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القدس وضواحيها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى

أ.د. جودت أحمد سعادة*

إسماعيل جابر أبو زيادة**

مجدي علي زامل***

---

* عميد كلية الدراسات العليا / عمّان / الأردن

** محلل احصائي ومدرب معلمين/نابلس

*** منسق تربوي ومدرب معلمين/نابلس

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تقديرات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس وضواحيها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى من جهة، والتعرف إلى دور متغيرات جنس المعلمين، وخبرتهم التدريسية، والصفوف التي يقومون بتدريسها، وموقع المدرسة، في هذه التقديرات من جهة ثانية.

وقد طُورت أداة بحث لتحقيق أهداف الدراسة هي استبانة مكونة من (٣١) فقرة حسب مقياس ليكرت، وذلك بعد التأكد من صدقها وحساب معامل ثباتها الذي بلغ (٠,٩٥) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

ووزعت الاستبانة على عينة عشوائية مؤلفة من (١٥٨) معلمٍ ومعلمة، وحُللت النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حيث أظهرت النتائج ما يأتي:

١. إعطاء المعلمين والمعلمات تقديرات مرتفعة ومتوسطة لمعظم فقرات الاستبانة دليل على الآثار السلبية لممارسات جيش الاحتلال الإسرائيلي على الحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (? = ٠,٠٥) بين تقديرات المعلمين للحياة المدرسية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور منهم لأنهم كانوا أكثر معاناة من المعلمات.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (? = ٠,٠٥) بين تقديرات المعلمين والمعلمات للحياة المدرسية خلال الانتفاضة تعزى لمتغير الصف الذي يقومون بتدريسه.
٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (? = ٠,٠٥) بين تقديرات المعلمين والمعلمات للحياة المدرسية خلال الانتفاضة تعزى لمتغير موقع المدرسة، ولصالح المدارس التي تقع في الريف.
٥. وجـود فروق ذات دلالة إحصائية (? = ٠,٠٥) بين تقديرات المعلمين والمعلمات للحياة المدرسية خلال الانتفاضة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطولى (١١ سنة فأكثر).

Abstract

The main purposes of the study were as follows:

(a) Defining the high school teachers ' ratings of school life in Jerusalem directorates and its suburbs during Al-Aqsa Intifada, and (b) Defining the role of sex, teaching experience, location of the school, and classes taught by teachers in these ratings .

The researchers developed a (31) likert scale items questionnaire to achieve the purposes of the study, and presented it to a group of jury to ensure its validity and applied Cronbach Alpha formula to calculate its reliability which it was (0.95) .

The questionnaire has been distributed to a random sample consisted of (158) male and female teachers. To analyse data, the researchers used means, percentages, "t» independent test, One-Way ANOVA, and Schefee test for multiple comparisions.

The results of the study showed the followings:

1. *Teachers ratings for most the questionnaire items were high and medium as clues for the bad practices of the Israeli army on the school life during Al-Aqsa Intifada.*
2. *There were statistical differences at the level of (? = 0.05) between high school teachers ' ratings of the school life during Al-Aqsa Intifida, on favour of male teachers who suffered more.*
3. *There were no statistical differences at the level of (? = 0.05) between high school teachers ' ratings of the school life during Al-Aqsa Intifida, due to the classes taught by those teachers.*
4. *There were statistical differences at the level of (? = 0.05) between high school teachers ' ratings of the school life during Al-Aqsa Intifida, due to the location of schools, on favour of ones that locate outside the cities.*
5. *There were statistical differences at the level of (? = 0.05) between high school teachers ' ratings of the school life during Al-Aqsa Intifida, due to the number of teaching experience years variable, on favour of teachers who had (11) years of experience and more.*

مقدمة الدراسة ومشكلتها:

ان ممارسات جيش الاحتلال الإسرائيلي القمعية ضد أبناء الشعب الفلسطيني أثناء انتفاضة الأقصى قد فاقت حد الوصف ليس بناء على رأي أي كاتب أو مراقب فلسطيني أو عربي أو اسلامي فحسب، بل من وجهة نظر الكثيرين من الأجانب، حيث ركزت هذه الممارسات على الحصار الشديد والإغلاق المحكم وتعمد قصف البشر والشجر وتدمير الحجر في وقت واحد.

ونظرا لان هذه السياسة القاسية قد طالت كل مناحي الحياة الفلسطينية، فقد كانت المدارس والحياة المدرسية من أكثر المتضررين بها. فقد استشهد المئات وسقط الآلاف جرحى من طلبة المدارس من مختلف الصفوف والمرحل العمرية والدراسية، وتأثرت الأجواء المدرسية كثيرا بما يدور حولها، خاصة بما زرعته تلك الممارسات الظالمة من خوف وهلع وتأخر دراسي وتراجع في عملية التطوير، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الوقوف عليه ولاسيما من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الثانوية ومعلماتها لانهم يتعاملون مع طلاب مرحلة تتسم بالحيوية والنشاط ليس في الجانب الجسماني فحسب بل والحركي والوجداني وتكوين الاتجاهات السياسية والوطنية المختلفة كذلك.

وتعد المدرسة احدى التنظيمات الرئيسة في المؤسسة التربوية التي تلعب دورا مهما وحيويا في مجمل الحياة في المجتمع، وتأتي أهمية المدرسة من كونها توفر القدر الأعظم من الاعداد الشخصي، والاجتماعي، والثقافي والمعرفي والتربوي، الذي يحدد كميا ونوعيا مدى نشاط خريجيها في مجال الحياة العام والخاص مهنيا وتعليميا(الخصاونة، ١٩٨٦).

ولقد حظي مناخ الحياة في المؤسسات التعليمية باهتمام عدد كبير من الباحثين في التربية وعلم النفس التربوي في السنوات الأخيرة، وذلك لارتباط هذا المناخ بالعديد من المتغيرات المؤثرة في إنتاجية المدرسة ونشاطها. ويتفق المديرون والمعلمون والباحثون على أن الرضا الوظيفي، والإنتاجية، والروح المعنوية للعاملين والبرامج التعليمية كلها تعتمد على المناخ التنظيمي للمدرسة (Kinzer, 1983, p.٢٥).

لذا يجب توجيه عناية كبيرة للمدرسة وتوفير الإمكانات والوسائل والسبل التي من شأنها إيجاد مناخ وبيئة تعليمية مناسبة لحسن سير العملية التربوية، وتحقيق أهدافها وأهداف المجتمع، لان البيئة المدرسية التي تتم فيها عمليتا التعليم والتعلم تؤثر على اداء جميع العاملين في المدرسة من طلبة ومعلمين واداريين وعاملين، وحتى يتم فيهم هذا التأثير وتشخيصه،

ينبغي ان تُقوَّم طبيعة البيئة المدرسية التي تمارس فيها العملية التربوية التعليمية بشكل كامل ومستمر (قطامي، ١٩٩٣).

وتتصف البيئة المدرسية الجيدة والمناسبة لحسن سير العملية التربوية، بأنها تلك البيئة التي يسود فيها روح المحبة والود والتعاطف بين الطلبة أنفسهم، وبين المعلمين أنفسهم من جهة، وبينهم وبين ادارة المدرسة من جهة ثانية، بحيث يشعر الجميع فيها بأنهم أسرة واحدة، لها أهداف مشتركة تسعى إلى خدمة الطلبة وتمكين المعلم من العمل بكل جد وتعاون واخلاص، بحيث يضفي ذلك على الحياة المدرسية جوا من الراحة والطمأنينة .

ويشير العديد من التربويين إلى أهمية الحياة المدرسية للمعلمين وانعكاس أثرها على المتعلم، لأن الحياة المدرسية التي يسودها الأمن والامان للمعلمين والمتعلمين والمديرين والمرشدين تكون بعيدة عن الممارسات السلبية التي تخلق جواً من الفوضى والارتباك وعدم الاستقرار في التفاعل سواء ما بين المعلمين والمتعلمين ، أو ما بين المعلمين أنفسهم.

ويرى كل من (أبو حطب وصادق، ١٩٨٣) أن البيئة المدرسية ليست مكانا تتعلَّم فيه المهارات الأكاديمية فحسب، وانما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض. فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب أنفسهم تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعليم والتعلم.

ويأتي دور مدير المدرسة في ايجاد الحياة المدرسية المناسبة ، وذلك بتحديد احتياجات المعلمين في المدرسة، وخاصة فيما يتعلق بالبيئة التدريسية والعمل على تزويدهم بالاساليب وطرائق التدريس الحديثة التي تتناسب والظروف الصعبة التي يمر بها المعلمون، مع ايجاد البيئة المدرسية المناسبة في عملهم كأنهم فريق واحد في المدرسة من اجل الاستفادة من بعضهم بعضاً.

وتأتي انعكاسات انتفاضة الأقصى على الواقع الاجتماعي والنفسي والتربوي مختلفة، مما طرح تساؤلات عدة حول كيفية التعامل مع هذه الأحداث الطارئة فيما يتعلق بالمسيرة التعليمية التي انقطعت فيها الدراسة من وقت لآخر مما أثر على الجو العام المدرسي.

وتعمل سلطات الاحتلال الإسرائيلي جاهدة على قمع الشعب الفلسطيني بكل قطاعاته المختلفة بشكل عام والنظام التعليمي بشكل خاص. ولاشك في أن التربية بمؤسساتها المختلفة في البيت والمدرسة والنادي تعتبر من انجح الوسائل لمواجهة هذا التحدي. ويقع على كاهل المعلمين والإدارة المدرسية الجزء الأكبر لمواجهة آثار ممارسات جيش الاحتلال الإسرائيلي القاسية على مدارسنا الفلسطينية، والذي عمل على حصار المدن والقرى والمخيمات، واطلاق

النار وقصف البيوت والمدارس بشكل عشوائي، وإغلاق الطرق واعتقال الكثيرين.

وهنا فان المسؤولية تقع أيضا على عاتق المعلمين في مختلف المراحل المدرسية عامة وعلى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها خاصة في تحديد أثر هذه الممارسات القمعية على الحياة المدرسية في فلسطين وفي مدينة القدس وضواحيها بالذات، مما يحدد إطار مشكلة الدراسة الحالية التي ستركز على تقديرات هؤلاء المعلمين لطبيعة الحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

١. تحديد وجهة نظر المعلمين الفلسطينيين للمرحلة الثانوية في محافظة القدس وضواحيها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى.
٢. التعرف إلى دور متغيرات الجنس، والصف الذي يقوم المعلم بتدريسه، وموقع المدرسة في المدينة أو في الريف، وسنوات الخبرة، في تقديرات معلمي مدارس المرحلة الثانوية للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

١. ما تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها؟
٢. هل لجنس المعلم (ذكر، انثى) دور في تقدير معلمي مدارس المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها؟
٣. هل للصف الذي يقوم المعلم بتدريسه (حادي عشر، ثاني عشر) دور في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها؟
٤. هل لموقع المدرسة (مدينة، ريف) دور في تقديرمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها؟
٥. هل لسنوات الخبرة (٥ سنوات فاقل، من ٦ – ١٠ سنوات، ١١ سنوات فأكثر) دور في

تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها؟

فرضيات الدراسة:

لقد انبثقت عن أسئلة الدراسة السابقة الفرضيات المهمة الاتية :

١ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها، تعزى لمتغير الجنس .

٢ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها، تعزى لمتغير موقع المدرسة .

٣ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

٤ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها، تعزى لمتغير الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه في المرحلة الثانوية .

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي :

١ . تحديد وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها أو تقديراتهم للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في محافظة القدس وضواحيها .

٢ . تحديد اثر ممارسات الاحتلال الاسرئيلي على الحياة المدرسية في محافظة القدس وضواحيها خلال انتفاضة الاقصى من خلال معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها .

٣ . تطوير استبانة لمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها تقيس اثر الممارسات الاسرائيلية في الحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في محافظة القدس وضواحيها .

٤ . استفادة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من هذه الدراسة في تحسين العملية

التعليمية في المدارس في الأوقات العادية عامة وفي أوقات الازمات خاصة، إضافة إلى إفادة التربويين في الاعتماد على الدراسة الحالية واداتها في اجراء البحوث على بيئات تربوية عربية واجنبية.

حدود الدراسة وافتراضاتها:

تتمثل اهم حدود الدراسة الحالية وافتراضاتها في الاتي:

١. اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس وضواحيها.
٢. أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢م.
٣. اقتصرت الدراسة الحالية على قياس وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في اثر الممارسات الإسرائيلية خلال انتفاضة الأقصى على الحياة المدرسية في محافظة القدس وضواحيها.
٤. افترضت الدراسة ان أداة الدراسة الحالية المصممة لقياس وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في اثر الممارسات الإسرائيلية خلال انتفاضة الأقصى على الحياة المدرسية والتي طورها القائمون على هذه الدراسة هي أداة صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

التعريفات الإجرائية:

تتمثل أهم المفاهيم أو المصطلحات الواردة في الدراسة الحالية والتي تحتاج إلى توضيح في الآتي:

(I) الحياة المدرسية: هي التفاعل الحاصل بين جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية داخل اسوار المدرسة. أما ما يقصد بها في الدراسة الحالية فهي الظروف التي يعيشها معلم المرحلة الثانوية في المدرسة جراء ممارسات جيش الاحتلال الإسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى والأثر المتبع في التعامل مع المنهاج المدرسي والطلبة.

(II) المرحلة الثانوية: هي المرحلة التعليمية المدرسية التي تشمل صفين دراسيين هما: الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر.

(ج) انتفاضة الأقصى: هي هبة جماهيرية فلسطينية بدأت في ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٠م رداً على اقتحام زعيم الحرب الإسرائيلي شارون لساحات المسجد الاقصى، والتي عمت جميع

المدن والبلدات والقرى والمخيمات الفلسطينية، ضد سياسة القمع الاسرائيلية، وطلباً للحرية والاستقلال وإقامة دولة فلسطينية مستقلة عاصمتها القدس الشريف.

الدراسات السابقة:

اطلع أصحاب الدراسة الحالية على العديد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة والتي طبقت في بيئات تربوية عربية وأجنبية مختلفة. وقد اختير(سبع عشرة)دراسة لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية أو بظروفها. لذا، كان لابد من مراجعتها للتعرف إلى الأمور التي رُكِّزَ عليها وإجراءاتها وأهم نتائجها من جهة، وعلاقتها بالدراسة الحالية من جهة ثانية.

ومن بين هذه البحوث ما قام به جون وباري (John and Barry، ١٩٨٣) حول تطوير استبانة البيئة المدرسية التي كان الهدف منها يتمثل في مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالبيئة المدرسية والبيئة الصفية، مع وصف مراحل تطور استبانة مستوى البيئة المدرسية التي تقيس بعض المفاهيم والأبعاد السيكولوجية لبيئة المدرسة، كما أنها تناقش وتميز بين مستويي البيئة المدرسية والبيئة الصفية، كما راجعت الوسائل الأساسية والأدوات الرئيسة التي تقيس البيئة المدرسية.

وقد طبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (٨٣) معلما ومعلمة من مدارس الريف والمدينة في (١٩) مدرسة حكومية، منها (٧) ابتدائية، و(١٢) ثانوية، وقد كان جميع المعلمين ممن بدأوا تدريسهم للسنة الاولى بعد اكتمال تدريبهم من جانب معلمي العلوم والمواد الاجتماعية.

وقد توصلت الدراسة إلى صدق الاستبانة وإلى ان هناك علاقة ايجابية بين نوع البيئة المدرسية السائدة واتجاهات التدريس عند المعلمين. كما ظهر كذلك فرق مهم بين مستوى البيئة المدرسية والبيئة الصفية، في الوقت الذي كانت فيه البيئة المدرسية أكثر شمولا من البيئة الصفية.

واجرى بركات (١٩٨٨) دراسة حول أثر العلاقات الانسانية في رفع الروح المعنوية للمعلمين على عينة شملت الافراد العاملين في دور المعلمين والمعلمات والمدارس الثانوية في محافظة قنا بمصر، حيث بلغ عددهم(٢٠٠) معلم ومعلمة واستخدمت في ذلك استمارة مقابلة شخصية لجمع البيانات.

وقد اشارت النتائج إلى ان الروح المعنوية المنخفضة عند المعلمين تمثلت بتأثرها بالسلوك

القيادي لمدير المدرسة والذي يمارس نمط الادارة الاوتوقراطية . كما اجمعت استجابات أفراد العينة على ان الروح المعنوية للعاملين تعتمد على الثقة المتبادلة والتعاون بين القادة والمعلمين ، ومدى دافعية المدير للنمو المهني للمعلمين ، ومدى مراعاة المديرين للفروق الفردية بينهم . وأجمعت استجابات افراد العينة على ان عوامل الاتصالات الجيدة والادارة الديمقراطية والحوافز وممارسة القيادة الجماعية ومراعاة مشاعر العاملين وتقدير مشكلاتهم لها اثر في دعم العلاقات الانسانية الطيبة والحياة المدرسية عامة .

واجرى عويدات ورفاقه (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى بحث اثر توقعات المعلمين في ذكاء الطلبة وتحصيلهم ومفهوم الذات لديهم عند عينة اردنية من طلبة الصف الاول الاعدادي ، مكونة من (٣٦) طالبا يمثلون طلاب الصف الاول الاعدادي في احدى المدارس الحكومية ، عين منهم(١٨) طالبا مجموعة تجريبية والنصف الباقي مجموعة ضابطة . ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة : عدم وجود اثر في توقعات المعلمين على التحصيل ، وهذا بخلاف معظم الدراسات التي أظهرت في هذا المجال ان لتوقعات المعلمين التأثير الواضح على تحصيل الطلبة . أضف إلى هذا أن تأثير توقعات المعلمين على مفهوم الذات قد أظهر تحسنا ذا دلالة في المتوسط العام لافراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة ، كما أنهم اصبحوا اكثر تقبلا لذواتهم .

وطبق عسكر واخرون(١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تحديد ما يطلبه المعلمون ليكونوا أكثر نشاطاً في عملهم ، فاعتبر الباحثون طلبات المعلمين الواجب توافرها على انها مصادر لعدم الرضا عن مهنة التدريس ، وجاءت هذه الطلبات وفق الترتيب الآتي : فصول دراسية أصغر فيما يتعلق بأعداد التلاميذ ، وتلقي مساعدة من متطوعين ، وتقليل ساعات المراقبة أو الواجبات المدرسية الادارية ، وزيادة الرواتب التي يتقاضاها المعلمون ، الراتب وتوفير بيئة مادية افضل ، وزيادة المشاركة في القرارات التربوية .

وهدفت دراسة سلامة(١٩٩٠) إلى معرفة اثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية ، وبيان أثر الجنس والخبرة التعليمية للمعلمين في روحهم المعنوية ، والكشف عن العلاقة بين مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية والروح المعنوية لديهم ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٩٣) معلم ومعلمة في الاردن .

ومن بين اهم النتائج التي اشارت اليها الدراسة ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الروح المعنوية لهم بالنسبة للقرارات والأنشطة

المدرسية التي يشتركون فيها تعزى إلى الجنس أو إلى خبرة المعلمين في التدريس .

كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة قوية بين مستوى مشاركة المعلمين للمديرين في اتخاذ القرارات المدرسية والروح المعنوية عندهم ، وهذه العلاقة قوية جدا وعالية بين القرارات المتعلقة بالطلبة والقرارات المتعلقة بالمعلمين ، وبين الروح المعنوية عند المعلمين ، ومتدنية بين القرارات المدرسية والامور المالية ، وبين الروح المعنوية عند المعلمين .

وطبقت شهاب (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في وادي الاردن ، في اربعة ابعاد هي : العمل نفسه ، والراتب الشهري ، والفرص المتاحة للترقية ، وزملاء العمل .

وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية في وادي الأردن ومعلماتها حيث بلغ عددهم(٤٥٧) معلم ومعلمة ، وقد توصلت الدراسة إلى ندرة وجود تأثير لمتغيرات الدراسة وهي(الجنس ، والتخصص ، والخبرة ، والمناخ التنظيمي) على الرضا الوظيفي بأبعاده المختلفة(المهنة الحالية ، والراتب الشهري ، وزملاء العمل ، والإشراف ، وفرص الترقية) . كما توصلت الدراسة إلى وجود أثر لمتغير جنس المعلمين بالنسبة لبعد الرضا عن ممارسة المهنة والأنشطة المدرسية من جهة ولبعد الراتب الذي يحصلون عليه من جهة أخرى ولصالح الإناث ، بينما وجد أثر لمتغير التخصص على درجة الرضا العام عن المهنة وعن المرتب والترقية لصالح المعلمين ، من ذوي تخصص العلوم الانسانية .

وهدفت دراسة طوقان(١٩٩٢) إلى بحث العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ومشاركة المعلمين العاملين معه في اتخاذ القرارات ، وبين رضا هؤلاء المعلمين وتحصيل طلابهم . وقد اشارت الدراسة إلى العديد من النتائج اهمها ان مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات ورضاهم عن عملهم يؤثران في طريقة ادراكهم للنمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة ، وان مشاركة المعلمين المدير في اتخاذ القرارات تزيد من رضاهم عن عملهم . كما اعتبرت الدراسة ان رضا المعلمين عن عملهم ومدى مشاركتهم في اتخاذ القرارات الادارية يمكن التنبؤ بهما في مدى تحصيل الطلاب .

وهدفت دراسة لي (Lee، ١٩٩٤) إلى البحث عن بعض العوامل التي تسهم في ايجاد نوع من القلق حول التعقيدات التي تظهر في الحياة المدرسية . وفي ضوء تحليل شهادات المعلمين والطلبة والاداريين المشتركين في الحياة المدرسية ، فقد جُمعت البيانات الإحصائية الوصفية التي توضح طبيعة هذه الحياة التعليمية وخصائصها .

وقد أشارت النتائج النهائية للدراسة أن المدارس تتعامل في حياتها اليومية مع متطلبات المتعلمين ولاسيما من حيث اللغة والثقافة وطرق التدريس والتصدي للمشكلات العديدة التي تشكل ضغوطا نفسية على المعلمين والطلبة في معاً .

وهدفت دراسة كين (Cain، ١٩٩٦) إلى الاهتمام بعدد من الأمور المهمة التي تخص المعلمين في الحياة المدرسية وتتمثل في الآتي :

(١) الاهتمام بالأمور الشخصية المتعلقة بالمعلم نفسه .

(٢)والاهتمام بالوضع التدريسي وأنشطة المعلم التدريسية المختلفة .

(٣)والاهتمام بالطلبة وما يقومون به من عملية تعلُميّة وأنشطة متنوعة من وقت إلى آخر تحت إشراف المعلم نفسه وبتوجيه منه .

وتألفت عينة الدراسة من عشرة من المعلمين قبل الخدمة ، الذين أنهوا ثمانية عشر اسبوعا من برنامج التربية العملية في بعض المدارس بولاية فرجينيا الامريكية . وقد خضع هؤلاء المعلمون إلى مقابلات مكثفة وإلى كتابة تقارير صحفية ساهمت جميعها في الكشف عن اهتماماتهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم حول العملية التعليمية التعلمية والحياة المدرسية .

وقد استخدمت الباحثة الطرق النوعية أو الكيفية في البحث وليست الطرق الكمية ، وذلك عن طريق تحليل البيانات المجمعة من المقابلات والتقارير الصحفية عن المعلمين قبل الخدمة الخاضعين للدراسة من اجل الاجابة عن اسئلة الدراسة واهتماماتها .

وأشارت نتائج الدراسة النهائية إلى أن اكثر المهارات المهمة للحياة المدرسية بالنسبة للمعلمين قبل الخدمة تتمثل في المهارات الاساسية للدخول إلى المدرسة والتعامل مع الطلبة والمنهاج الدراسي ، بالاضافة إلى الحاجة لعملية الاشراف التربوي لدعم الجوانب الايجابية لديهم ومعالجة نقاط الضعف التي قد تظهر ، وايجاد البيئة المشجعة من جانب المديرين للتأقلم مع الحياة المدرسية والنجاح فيها .

كما أظهرت عوامل أخرى اثرت في النتائج الايجابية للمعلمين قبل الخدمة وتتمثل هذه العوامل في خبراتهم الاكاديمية ونتائجهم الجيدة خلال الدراسة الجامعية قبل التخرج ، وخبراتهم السابقة في التدريس خلال برنامج التربية العملية ، ومدى تعاملهم مع الطلبة والمنهاج الدراسي ، والجو الدراسي العام في المدرسة وما فيها من أنشطة متنوعة ، وعمليات التشجيع والدعم من الاخرين سواء أكانوا من الزملاء المعلمين أو كانوا من المديرين أو من المشرفين التربويين أو من آراء الطلبة أو من خلال وجهات نظر أولياء الامور ، بالاضافة إلى الصفات الشخصية لهؤلاء المعلمين .

وأجرت موري (Morey، ١٩٩٦) دراسة لتحديد العلاقة بين التحصيل في مادة العلوم وفعالية التدريس فيه، والمناخ المدرسي. وتألفت عينة الدراسة من ثلاث فئات تتمثل في (١٢)مديراً ومديرة في (١٢) مدرسة و(١٥٧) معلم ومعلمة و(١٠٣٢) طالب وطالبة من مدارس مقاطعة وسط ولاية ايلينوي الامريكية.

وطبقت الباحثة خمس أدوات للدراسة لجمع البيانات المطلوبة، منها ثلاث أدوات من اجل تحديد ادراك المعلمين للمناخ المدرسي، ومعتقدات المعلمين عن فعالية تدريس العلوم، وبيانات شخصية عن المعلمين أنفسهم. أما الاداة الخاصة بالمناخ المدرسي أو الحياة المدرسية فقد طوّرت من جانب كل من هوي Hoy وتارتر Tarter وكوتكامب Kottkamp والتي قاست خمسة ملاحق ذات علاقة بالمناخ المدرسي تتمثل في دقة سير المؤسسة وهي المدرسة، والقيادة المدرسية، وتأثير المصادر المختلفة، وتجمعات المعلمين، والامور الاكاديمية المتعددة، في حين كانت الاداة الخاصة بفعالية تدريس العلوم قد طورها كل من ريجز Riggs وانوشز Enoches لقياس عاملين مهمين هما: الفعالية الشخصية لمعلمي العلوم، ومخرجات تدريس العلوم المتوقعة. أما الاداة الرابعة فدارت حول البيانات الديمغرافية الخاصة بالمدرسة التي عُبئت من جانب مديري المدارس، في حين تمثلت الاداة الخامسة في اختبار ولاية ايلينوي للعلوم.

أما عن المعالجات الاحصائية المستخدمة في هذه الدراسة فتمثلت في المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتحليل العاملي، والانحدار الاحصائي المتعدد، والارتباطات. ومن بين أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

(١) ان تحصيل الطلبة في العلوم كان أعلى في المدارس التي كان لدى المعلمين فيها تقدير مرتفع لفعالية تدريس العلوم.

(٢) ان المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس كانت لديهم نظرة أقل مستوى من ذوي المؤهلات العلمية العليا فيما يخص فعالية تدريس العلوم.

(٣) ان المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطولى لديهم اتجاهات ايجابية أقل نحو الحياة المدرسية عامة.

(٤) ان تعلم الطلبة لمادة العلوم يتأثر ايجابيا بزيادة عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلمين فيها.

وأجرت كلاود (Cloud, ١٩٩٧) دراسة للكشف من خلال الملاحظات والمقابلات لثلاثة من المعلمين عن الصلة بين خبرة الحياة العامة التي يعيشونها من جهة وخبرتهم في الحياة المدرسية التي يمارسونها مهنيا في احدى المدارس الاساسية الواقعة في ضواحي احدى المدن

الامريكية من جهة ثانية، وتأثير كل ذلك في العلاقة التي يقيمونها مع أولياء امور الطلاب الذين يقومون بتدريسهم. وبعبارة اخرى فان الدراسة قد صممت لفحص مدى التعاون بين المعلمين وأولياء الامور عن طريق طرح الاسئلة الاتية:

(١)ما الخبرات الحياتية والمدرسية التي تؤثر في الطريقة التي تجعل المعلمين يقومون بتأسيس علاقة من التحالف مع اولياء امور الطلبة الذين يقومون بتدريسهم؟

(٢)كيف يعمل المعلمون على نقل مهاراتهم ومعلوماتهم إلى خبرة جديدة لبناء تحالف وتعاون مع أولياء أمور الطلبة؟

(٣)كيف تعمل هذه الخبرات على بناء علاقة ايجابية قوية بين الانشطة المختلفة التي تحدث في المدرسة وتلك التي تكون في البيت؟

وقد طبقت الباحثة الاسلوب الكيفي أو النوعي للبحث التربوي، وذلك عن طريق اجراء المقابلات وتطبيق الملاحظات مع تسجيلها صوتيا من جهة، وكتابة الملاحظات الكثيرة والمتنوعة من جهة ثانية. فمن خلال المقابلات معهم ورواية الاحاديث والقصص المختلفة، طرح المعلمون خبراتهم في الحياة المدرسية والحياة اليومية العادية التي قاموا بها لتوثيق العلاقة مع الطلبة والمنهاج وأولياء الامور. كذلك لوحظ المعلمون وأولياء الامور خلال الاجتماعات الدورية التي كانت تتم بينهم. كما اختير بعض أولياء الامور لاجراء مقابلات معهم للاستفسار عن علاقتهم بالمعلمين ومدى مشاركتهم في الحياة المدرسية بما يفيد الطلبة.

وقد اشارت النتائج إلى امتلاك المعلمين فهماً واضحاً للظروف الاجتماعية والتحديات التي يواجهها المعلمون وأولياء الامور. ورغم التحديات التي تواجه المعلمين في المدرسة، فانهم قد استطاعوا تطوير فلسفة ومهارات فاعلة تمكنهم من العمل مندوبين اجتماعيين يساهمون في تطوير علاقتهم مع أولياء الامور. وقد حصل المعلمون على تقديرات ايجابية مرتفعة من جانب أولياء الامور حول خبراتهم وانشطتهم المدرسية في التعامل مع الطلبة والمقررات المدرسية.

وصمم حتا (Hatta، ١٩٩٧) دراسة لفحص العلاقة بين أبعاد مناخ المدرسة وعلامات أو درجات الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في مقاطعة جنوب سولاويزي الاندونيسية في مادتي اللغة الاندونيسية والرياضيات المعتمدة للعام الدراسي ١٩٩٤/ ١٩٩٥. كما جمعت البيانات من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية من المديرين ومعلمي الرياضيات واللغة الاندونيسية بلغ عددهم (٧٥) شخصا، حيث استلم أفراد العينة عدة نماذج من استبانة تؤكد على جوانب مختلفة لابعاد المناخ المدرسي، ثم حللت البيانات بالانحدار

الإحصائي المتعدد.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الخبرة التدريسية للمعلمين، والمؤهل العلمي الذي يحملونه، والدورات التدريبية التي التحقوا بها، والتحصيل الأكاديمي للطلبة من جهة والمناخ المدرسي أو الحياة المدرسية من جهة ثانية.

وهدفت دراسة بيرون (Perone، ١٩٩٨) إلى تحديد مدى ادراك المعلمين والطلبة لمفهوم المناخ المدرسي والامان فيه، لتحديد متغيرات المناخ المدرسي الاكثر قوة للتنبؤ بادراك ذلك المفهوم وبالامان فيه، بالاضافة إلى التحقق في العلاقة بين الجنسين والاصل العرقي والمستوى الدراسي لادراك عنصر الامن والأمان. وقد استخدمت معاملات الارتباط والانحدار الاحصائي المتعدد، بالاضافة إلى الاحصائيات الوصفية التي لخصت تأثير جميع هذه المتغيرات. وجمعت الباحثة البيانات والمعلومات على اساس فردي وكمي من عينة ممثلة من طلبة المدرسة المتوسطة، ومن المعلمين في تلك المدارس التابعة لمنطقة تعليمية واسعة في شمال شرق الولايات المتحدة الامريكية. وتألفت العينة من (٧٥٩٧) من الطلبة و(٤٩٣) من المعلمين والمعلمات وزعت استبانات الدراسة عليهم، بالاضافة إلى بيانات كيفية جمعت من مجموعات مقارنة اخرى من المعلمين والطلبة، ومن بيانات الحوادث المدرسية لعنصر الأمان.

وقد اكدت البيانات المجمعة عامة وجود علاقة قوية بين العوامل التي تؤثر في الحياة المدرسية وادراك المعلمين والطلبة لعنصر الامن والامان. وكان التكامل الاجتماعي وتجنب العقاب أقوى الامور التي تؤدي إلى التنبؤ بادراك عنصر الامن والامان لدى عينة الطلبة من حيث الجنس والعرق والمستوى الدراسي. فالطلبة الذين سجلت عليهم مخالفات لانظمة الادارة المدرسية كانوا أقل شعوراً بالامن والامان في المدرسة، وأن الطلبة الذين يتمسكون بأنظمة المدرسة كثيراً كانوا يشعرون ايضا بقلة الامن والامان.

كما أظهرت النتائج بأن الطالبات يشعرن في المدرسة بأمان اكثر من الطلاب الذكور، وأن الطلبة الأكبرين سنا يشعرون هم أيضا بأمان أكثر من الأصغرين سنا، في الوقت الذي يشعر فيه الطلبة البيض بأمان أكثر من الطلبة السود، وان الطلبة السود يشعرون بأمان أكثر اذا ما قورنوا بالطلبة من أصول لاتينية مكسيكية أو اسبانية.

أما عن المعلمين، فقد اشارت النتائج إلى أن أمور الامان الشخصي، والادارة اللطيفة في تعاملها، تمثل أقوى العوامل المؤثرة في الامن والامان لديهم في حياتهم المدرسية، مع وجود بعض الاختلافات من حيث الجنس والعرق وسنوات الخبرة في التدريس. فقد ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في ادراك المعلمين لمفهوم الامن والامان بين المعلمين بناء على اصولهم

العرقية . فالمعلمون البيض والسود كانوا أكثر أمانا من المعلمين من اصول لاتينية مكسيكية أو اسبانية .

وهدفت دراسة مسارو (Massaro، ٢٠٠٠) إلى جمع بيانات عن الدور الحالي للقيادة الخاصة بمدير المدرسة وأثرها في المناخ المدرسي . لتحقيق المدرسة لمطالب المجتمع ومسايرة عملية الاصلاح التربوي ، فان على مديري المدارس ومعلميها ان يفحصوا علاقة العمل بينهم من أجل تطوير المخرجات الخاصة بالمدرسة .

وفحصت هذه الدراسة ما اذا كانت هناك ارتباطات ذات دلالة احصائية بين نمط القيادة لدى مدير المدرسة وبين ادراك المعلم لهذا النمط الاداري وأثر ذلك في المناخ المدرسي . وقد طُبقت أداة خاصة بالقيادة الادارية المدرسية للتحقق من العلاقة بين تقييم المديرين لنمطهم القيادي وبين ادراك المعلمين لهذا النمط . كما طبق الباحث أداة خاصة بالمناخ المدرسي لقياس ادراك المعلمين للمناخ المدرسي .

وكانت العينة مؤلفة من اربعة انواع وذلك حسب المحافظة ، والمنطقة التعليمية ، والمدرسة ، والمعلم ، وشملت (٢٠) مدير مدرسة و(٣٣٠) معلم ومعلمة في المدارس الاساسية الامريكية .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين اختلفوا حول تأثير المدير في المناخ المدرسي ، كما اختلف المديرون والمعلمون حول هذا التاثير . فبالنسبة للمعلمين طرحت متغيرات عدد سنوات الخبرة في التدريس ، وأعلى مؤهل علمي يحمله المعلم ، وجنس المعلم . أما عن المديرين فدرست متغيرات عدد سنوات الخبرة في الادارة المدرسية ، وعدد سنوات الخبرة في التربية والتعليم .

وقد تبين من النتائج عدم وجود علاقة بين ادراك المعلمين والمتغيرات ذات العلاقة بالمديرين . كذلك أوضحت الفروق في التقييم الذاتي للمديرين والفروق في ادراك المعلمين لنمط القيادة الخاص بمدير المدرسة عدم وجود علاقة بينها وبين جنس المعلم . ومع ذلك ، فان المعلمات قد اعطين علامات أو درجات أعلى للمناخ المدرسي من المعلمين .

وتقصت دراسة جيبس (Gibbs، ٢٠٠١) العلاقة بين ادراك المعلمين للمناخ المدرسي كما قيس عن طريق توزيع استبانة مستوى البيئة المدرسية(SLEQ)School-Level Environment Questionnaire وعن طريق قياس تحصيل الطلبة وأنشطتهم الاكاديمية بواسطة مقياس تكساس لتقييم المهارات الاكاديمية(TAAS)Texas Assessment of

Academic Skills في ثماني مدارس باحدى المناطق التعليمية الواقعة في جنوب شرق ولاية تكساس الامريكية .

وقد طبقت الاستبانة على(٢٩٨) من معلمي المدرسة الاساسية لتحديد مدى ادراكهم للمناخ المدرسي . وقد أظهرت نتائج ثمانية مقاييس فرعية وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي الذي يوفره المعلمون وبين تحصيل (٥٠١) من طلبة تلك المرحلة ونشاطهم في النواحي الأكاديمية . كما أظهرت النتائج ايضا عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين ادراك المعلمين للمناخ المدرسي وبين تحصيل الطلبة وأنشطتهم الاكاديمية .

وهدفت دراسة مور (Moore، ٢٠٠١) إلى وصف المناخ المدرسي في ست مدارس اساسية في جنوب غرب ولاية أوهايو الأمريكية من جانب (٢٤) معلما ومعلمة من ذوي الخلفيات المختلفة من حيث الخبرة التدريسية . وقد تراوح عدد الطلبة في كل مدرسة من مدارس العينة بين (٢٠٠-١٤٠٠) طالب وطالبة موزعين على مناطق مدنية وريفية وضواحي مدن .

وقد طبق الباحث استبانة خاصة بوصف المناخ المدرسي، واجرى مقابلات عديدة مع المعلمين والمعلمات . وقد أظهرت النتائج وجود علاقة وثيقة بين الخبرة الطويلة للمعلمين والمعلمات في التدريس وبين ادراكهم للجو المدرسي أو الحياة المدرسية، وان هذا الادراك هو اكثر لدى المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مدارس تقع في المناطق الريفية حيث عدد الطلبة أقل والعلاقات الاجتماعية اكثر قوة منها لدى المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس المدن والضواحي .

وركزت دراسة توبياس (Tobias، ٢٠٠١) على ادراك المعلمين بما في ذلك التفاعل والاتصال بينهم من جهة وبينهم وبين مدير المدرسة من جهة ثانية .

وقد استُخدمت أساليب الإحصاء الكمي للتحقق فيما اذا كانت توجد علاقة بين ادراك المعلمين للقيادة التعليمية التعلمية والمناخ المدرسي . وقد جمعت البيانات من عينة عشوائية مؤلفة من (٤٠٠) معلم ومعلمة، عن طريق تطبيق استبانة تشتمل على (٣٥) فقرة .

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي أعطاها المعلمون لمدير المدرسة وبين الدرجات التي اعطيت من جانبهم للجو أو المناخ المدرسي . لذا، فانه كلما كانت الدرجات المعطاه للمدير عالية، كانت الدرجات المعطاة للمناخ المدرسي أو الحياة المدرسية عالية . وفي الوقت نفسه اشارت النتائج إلى ان وجهات نظر المعلمين الذكور

كانت اكثر ايجابية وميلا لمدير المدرسة والحياة المدرسية او المناخ المدرسي من وجهات نظر المعلمات . كذلك بينت النتائج ايضا ان معلمي المرحلة الاساسية ومعلماتها كانوا أقل قناعة وميلا لمدير المدرسة والمناخ المدرسي أو الحياة المدرسية من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها ومع ذلك، فقد أظهر المعلمون من الجنسين علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين ادراكهم لنوعية القيادة المدرسية والمناخ المدرسي .

الطريقة والإجراءات:

تتمثل أهم إجراءات الدراسة الحالية وطريقتها في الآتي :

منهجية الدراسة:

استخدم القائمون على الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الميداني ، وذلك عن طريق استخدام استبانه خاصة بذلك .

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس وضواحيها .

عينة الدراسة:

اختار القائمون على الدراسة الحالية عينة عشوائية مكونة من (١٥٨) معلم ومعلمة من أفراد مجتمع الدراسة منهم (٥٩) معلماً و(٩٩) معلمة . والجدول الآتي(١) يوضح توزيع العينة تبعا لمتغيرات الدراسة :

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات تبعا لمتغيرات الجنس والصف الذي يقوم المعلم او المعلمة بتدريسه وسنوات الخبرة للمعلم او المعلمة

الصف الدراسي	الجنس	سنوات الخبرة		
		٥ سنوات فاقل	من ٦ – ١٠ سنوات	١١ سنة فاكثر
الحادي عشر	ذكر	١٢	٤	١٠
	انثى	٢٩	١٨	٦
الثاني عشر	ذكر	١١	٧	١٥
	انثى	٢٥	١٢	٩
المجموع		٧٧	٤١	٤٠
		١٥٨		

أداة الدراسة:

لقد طور القائمون على الدراسة الحالية أداة بحث خاصة بأثر ممارسات قوات الاحتلال الاسرائيلي خلال انتفاضة الاقصى في الحياة المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس الفلسطينية، من المقابلات التي اجريت مع عدد منهم في اماكن مختلفة من جهة، وبعد مراجعة الادب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية من جهة ثانية . وقد تألفت أداة الدراسة من (٣١) فقرة تتمشى مع مقياس ليكرت الخماسي، لقياس أثر ممارسات الاحتلال الاسرائيلي خلال انتفاضة الاقصى في الحياة المدرسية كما يتضح من الملحق (١).

صدق الاداة:

عُرضت اداة الدراسة الحالية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال من جامعة بيرزيت (رام الله) وجامعة النجاح الوطنية (نابلس)، وجامعة القدس (ابو ديس)، وجامعة القدس المفتوحة/ فرع نابلس، للتأكد من صدق الاداة . وقد أجمع المحكمون في ملاحظاتهم على أن فقرات أداة الدراسة تقيس ما وضعت لقياسه، بعد أن قاموا بطرح

العديد من الاراء والافكار والملاحظات . وقد عُدِّلت الفقرات التي أجمع عليها (٧٠٪) فأكثر من المحكمين .

ثبات الأداة:

لقد تأكد الباحثون من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي(٠ ,٩٥) وهو معامل ثبات مرتفع يفي بأغراض الدراسة .

متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة الحالية في الآتي :

أولا : المتغيرات المستقلة : وتشمل الاتي :

- جنس المعلم : وله مستويان : (ذكر ، أنثى) .
- مكان السكن : وله مستويان : (مدينة ، قرية أو بلدة) .
- سنوات الخبرة : وله ثلاثة مستويات : (٥سنوات فأقل ، من٦-١٠سنوات ، ١١سنة فأكثر) .
- الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه وله مستويان : (الحادي عشر ، والثاني عشر) .

ثانيا : الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه المتغير التابع :

ويتمثل في استجابة أفراد العينة على الاستبانة المطورة من الباحثين لهذه الدراسة .

المعالجة الاحصائية:

لتحليل نتائج البحث ، استخدم القائمون على الدراسة الحالية الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يأتي المعالجات التي استُخدمَت :

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية .

* اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent "t test"
* اختبار تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA
* اختبار شيفيه للمقارنات البعدية .

خطوات الدراسة:

تتمثل خطوات الدراسة الحالية في الاتي :

- ☐ اجراء مقابلات مع عدد من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس وضواحيها للاستفسار منهم عن ظروف الحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى للاستفادة من ذلك في تطوير استبانة الدراسة .
- ☐ الرجوع إلى الادب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة للاستفادة منها في تطوير أداة الدراسة .
- ☐ تطوير أداة الدراسة الحالية والتي تقيس اثر ممارسات الاحتلال الإسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى في الحياة المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس وضواحيها .
- ☐ التأكد من صدق الأداة عن طريق عرضها على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص .
- ☐ حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا .
- ☐ تحديد مجتمع الدراسة وعينتها .
- ☐ الحصول على إذن رسمي من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من اجل توزيع أداة الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس وضواحيها .

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) استخرجت النتائج ثم بُوبَت في جداول تمهيداً لعرضها ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها كالآتي :

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول مع المناقشة:

لقد نص السؤال الأول للدراسة الحالية على الآتي :

ما تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها ؟

و للتعرف إلى تقدير الحياة المدرسية لمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها داخل المدرسة خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها ، استخدم الباحثون التقديرات الآتية

التي حددها المحكمون :

* أقل من ٦٠٪ : تقدير منخفض .
* من ٦٠٪ وحتى أقل من ٨٠٪ : تقدير متوسط .
* ٨٠٪ فأكثر : تقدير مرتفع .

وللإجابة عن السؤال الأول السابق ذكره، استخدم الباحثون المتوسطات الحسابية والنسب المئوية وتقدير المعلمين والمعلمات للحياة المدرسية، والجدول الآتي (٢) يوضح ذلك :

الجدول (٢)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات استبانه الحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى

رقم الفقرة	المتوسط	النسبة المئوية	التقدير	رقم الفقرة	المتوسط	النسبة المئوية	التقدير
١	٣,١٢	٦٢,٤	متوسط	١٧	٣,٥٣	٧٠,٦	متوسط
٢	٤,٠٨	٨١,٦	مرتفع	١٨	٣,٣٢	٦٦,٤	متوسط
٣	٣,٦٢	٧٢,٤	متوسط	١٩	٢,٨١	٥٦,٢	منخفض
٤	٤,١٥	٨٣	مرتفع	٢٠	٢,٧٢	٥٤,٤	منخفض
٥	٤,٠٠	٨٠	مرتفع	٢١	٢,٨٦	٥٧,٢	منخفض
٦	٤,٠٦	٨١,٢	مرتفع	٢٢	٣,٠٣	٦٠,٦	متوسط
٧	٣,٦١	٧٢,٢	متوسط	٢٣	٣,٢٩	٦٥,٨	متوسط
٨	٣,٢٧	٦٥,٤	متوسط	٢٤	٣,٤٧	٦٩,٤	متوسط
٩	٣,٦٠	٧٢	متوسط	٢٥	٣,٥٥	٧١	متوسط
١٠	٣,٦٨	٧٣,٦	متوسط	٢٦	٣,٩١	٧٨,٢	متوسط
١١	٣,٨٤	٧٦,٨	متوسط	٢٧	٣,٧٢	٧٤,٤	متوسط
١٢	٣,٥٦	٧١,٢	متوسط	٢٨	٣,٤٢	٦٨,٤	متوسط
١٣	٣,٣٨	٦٧,٦	متوسط	٢٩	٣,٢٧	٦٥,٤	متوسط
١٤	٣,٢٥	٦٥	متوسط	٣٠	٢,١٣	٤٢,٦	منخفض
١٥	٢,٨٢	٥٦,٤	منخفض	٣١	٣,٠٤	٦٠,٨	متوسط
١٦	٣,٥٥	٧١	متوسط	الدرجة الكلية	٣,٤١	٦٨,٢	متوسط

ويتبين من الجدول السابق (٢) ان الفقرات (٢ ، ٤ ، ٥ , ٦) حصلت على تقدير مرتفع ، أما الفقرات (١٥ ، ١٩ , ٢٠ ، ٢١ ، ٣٠) فقد حصلت على تقدير منخفض ، في حين حصلت الفقرات (١ ، ٣ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ , ١٣ , ١٤ ، ١٦، ١٧، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣١، والدرجة الكلية للاستبانة) على تقدير متوسط .

ويرجع الباحثون هذه النتائج إلى الظروف السيئة التي تعيشها المناطق الفلسطينية عامة والقدس خاصة ، حيث الكثير من الحواجز الاسرائيلية التي تقام هنا وهناك لتضييق الخناق على الفلسطينيين المتوجهين إلى القدس وبذريعة منع العمليات الاستشهادية التي تحدث في المناطق المحتلة منذ عام ١٩٤٨م ، كما أن فصل القدس عن بقية المناطق الفلسطينية يقع ضمن الخطة الصهيونية لفرض الامر الواقع على الارض عن طريق إخلاء القدس من السكان الفلسطينيين والاحتفاظ بها عاصمة أبدية مزعومة للدولة اليهودية .

إن هذا كله يؤثر سلباً على تنقلات المعلمين والمعلمات بين مدينة القدس والمناطق الريفية المجاورة لها ، مما يحرم الطلبة والطالبات من التعلم المنتظم لتأخر أعضاء هيئة التدريس أو غيابهم عن المدرسة لوجود حواجز التفتيش والتعويق ، أو لإغلاق المدارس لوجود الأعمال العسكرية الإسرائيلية أو التهديد بها ، مما أثّر تأثيراً سلبياً واضحاً على الحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة بعامة وعلى العملية التعليمية بخاصة ، وأدى بالتالي إلى تكاتف جهود المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات وأولياء الأمور والطلبة ، لتكوين اتجاهات إيجابية قوية نحو ضرورة قيام المدرسة بأداء رسالتها التعليمية المنشودة ، والتصدي للمحاولات الإسرائيلية لتعويق تعليم أبناء فلسطين عن طريق التعاون بين فئات المجتمع لتوفير ما يمكن توفيره من ظروف ملائمة لتدريس الطلبة وتعويض ما فاتهم من أجزاء المقررات الدراسية المختلفة في ظل هذه الأزمة القاسية .

وعند المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة تبين وجود اتفاق مع بعض نتائج دراسة جون وباري (John & Barry، ١٩٩٣) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية بين نوع البيئة المدرسية السائدة واتجاهات التدريس عند المعلمين . كما اتفقت هذه النتائج أيضاً مع بعض نتائج دراسة لي (Lee، ١٩٩٤) التي أظهرت ضرورة تصدي المدرسة للمشكلات العديدة التي تشكل ضغوطاً نفسية على المعلمين

والطلبة معاً، ومع بعض نتائج دراسة كلاود (Cloud، ١٩٩٧) التي أشارت إلى حصول المعلمين على تقديرات إيجابية مرتفعة حول أنشطتهم المدرسية في التعامل مع الطلبة ومع المقررات الدراسية، ومع بعض نتائج بيرون (Perone, ١٩٩٨) التي أوضحت وجود علاقة قوية بين العوامل التي تؤثر في الحياة المدرسية وإدراك المعلمين والطلبة لعنصر الأمن والأمان.

وفي الوقت نفسه اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة جيبس (Gibbs, ٢٠٠١) التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدراك المعلمين للمناخ المدرسي وبين تحصيل الطلبة وأنشطتهم الأكاديمية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني مع المناقشة:

لقد نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل لجنس المعلم (ذكر، أنثى) دور في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها، تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص هذه الفرضية الصفرية المتعلقة بالسؤال الثاني، استخدم الباحثون اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent -t- test، والنتائج يوضحها الجدول الآتي(٣):

الجدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حسب متغير الجنس

ذكور (ن = ٥٩)		اناث (ن = ٩٩)		قيمة (ت)	الدلالة *
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
٣,٦٧	٠,٦١٨	٣,٢٥	٠,٧٤٩	٣,٥٩٤	٠,٠٠٠

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ويتبين من الجدول السابق (٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في متوسطات الدرجة الكلية لتقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغير الجنس، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥).

ويتضح من الجدول السابق (٣) أيضاً أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذكور، أي انهم كانوا أكثر معاناة من ظروف الحياة داخل المدرسة من المعلمات، لان متوسط الذكور كان أكبر من متوسط الاناث.

ويرجع الباحثون هذه النتائج إلى المعاناة التي يحتملها المعلمون الذكور من اعباء التنقل عبر الحواجز والطرق الترابية والالتفافية والمشي مسافات طويلة للوصول إلى اماكن العمل في المدارس الفلسطينية في محافظة القدس وضواحيها أكثر من المعلمات، كما ان جنود الاحتلال الإسرائيلي يعمدون إلى حجز المعلمين واستجوابهم واعتقال بعضهم على الحواجز وتاخيرهم عن مواعيد الدوام وذلك بهدف تدمير العملية التعليمية في فلسطين، بذريعة انتماء نسبة لا بأس بها من المعلمين إلى المنظمات أو الأحزاب المناوئة للاحتلال الإسرائيلي، مما يترك الأثر السلبي على طلبة المدارس والحياة المدرسية، وضعف تأثيرهم في مجرياتها وقراراتها وأنشطتها.

وعند الموازنة بين هذه النتائج ونتائج الدراسات السابقة، تبين وجود تعارض بينها وبين بعض نتائج دراسة سلامة (١٩٩٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الروح المعنوية لهم بالنسبة للقرارات والأنشطة المدرسية تعزى إلى متغير الجنس ومتغير الخبرة في التدريس.

كما تعارضت هذه النتائج أيضاً مع بعض نتائج دراسة (شهاب، ١٩٩٢) التي توصلت إلى وجود أثر لمتغير جنس المعلمين بالنسبة لبعد الرضا عن ممارسة المهنة والأنشطة المدرسية ولصالح الإناث وليس لصالح الذكور، ومع بعض نتائج دراسة مسارو (Massaro، ٢٠٠٠) التي أكدت على أن المعلمات قد أعطين درجات أو علامات أعلى للمناخ المدرسي من المعلمين.

وفي الوقت نفسه اتفقت نتائج الدراسة الحالية بالنسبة لمتغير الجنس مع بعض نتائج دراسة توبياس (Tobias، ٢٠٠١) التي أظهرت بأن وجهات نظر المعلمين الذكور كانت أكثر إيجابية وميلاً للحياة المدرسية أو المناخ المدرسي من وجهات نظر المعلمات.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث مع المناقشة :

لقد نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي :

هل للصف الذي يقوم المعلم بتدريسه (حادي عشر ، ثاني عشر) دور في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠٥ , ٠) في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها ، تعزى لمتغير المستوى التعليمي للطلبة .

ولفحص هذه الفرضية الصفرية ، استخدم الباحثون اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent -t- test ، والنتائج يوضحها الجدول الآتي(٤) :

الجدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حسب متغير الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه

الصف الحادي عشر (ن = ٧٩)		الصف الثاني عشر (ن = ٧٩)		قيمة (ت)	الدلالة *
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
٣,٤٨	٠,٧٧٥	٣,٣٧	٠,٦٧٨	١,٣٠٨	٠,١٩

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

ويتبين من الجدول السابق (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في متوسطات الدرجة الكلية لتقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها ، تعزى لمتغير الصف الذي يقوم المعلم أو المعلمة بتدريسه ، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) .

ويعزو الباحثون هذه النتائج إلى اللقاءات والاجتماعات والدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون خلال انتفاضة الأقصى بالذات ، والتي كانت بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للتعامل مع الظروف الصعبة التي تمر بها المدارس ، كما ان الوزارة نفسها قد تعمدت اختيار معلمين للصفوف العليا من ذوي المؤهل العلمي العالي والسمعة الطيبة في الأداء والقوة في التخصص ، بالإضافة إلى ان المعلمين والمعلمات عامة يعانون من ظروف متشابهة من

حيث الصعاب والعقبات التي تواجههم خلال انتفاضة الاقصى من حيث القمع الواقع على الشعب الفلسطيني كله من جيش الاحتلال الاسرائيلي. كما قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الكثير من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية يقومون بتدريس الصفين معاً (الحادي عشر والثاني عشر) لموضوعات التخصصات المختلفة، مما يجعل تأثير مستوى الصف عاملاً ضعيفاً في اختلاف تقديراتهم للحياة المدرسية ويجعل هذه التقديرات لا فروق بينها بناءً على الصف الذي يُدرّسونه.

وعند الموازنة بين هذه النتائج ونتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتعارض مع بعض نتائج دراسة توبياس (Tobias، ٢٠٠١) التي أظهرت أن معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها كانوا أقل قناعة وميلاً للمناخ المدرسي أو الحياة المدرسية من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها (أي من حيث الصفوف التي يُدرسها المعلمون والمعلمات).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع مع المناقشة:

لقد نص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل لموقع المدرسة (مدينة، ريف) دور في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغير موقع المدرسة (مدينة، ريف).

ولفحص هذه الفرضية الصفرية المتعلقة بالسؤال الرابع، استخدم الباحثون اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent -t- test، والنتائج يوضحها الجدول الآتي(٥):

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حسب متغير موقع المدرسة

مدينة (ن = ١٧)		ريف (ن = ١٤١)		قيمة (ت)	الدلالة *
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
٣,٠٧	١,٠١	٣,٤٥	٠,٦٨١	-٢,٠٦	٠,٠٤١

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ويتبين من الجدول السابق (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في متوسطات الدرجة الكلية لتقديرات المعلمين والمعلمات للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغير موقع المدرسة ، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) . ويتضح من الجدول السابق (٥) أيضاً أن الفروق كانت لصالح المعلمين والمعلمات الموجودة مدارسهم في الريف ، أي انهم أكثر معاناة من معلمي المدارس الموجودة في المدينة ومعلماتها ، لأن متوسط تقديرات معلمي المدارس الموجودة في الريف ومعلماتها كان اكبر من متوسط معلمي المدارس الموجودة في المدينة ومعلماتها .

ويرجع الباحثون هذه النتائج إلى الظروف التي يتعرض لها العاملون في مهنة التربية والتعليم أثناء التنقل من المدينة إلى الريف والعودة منه إلى المدينة ، وسلوك طرق ترابية وعرة ، والوقوف لساعات طويلة على الحواجز الاسرائيلية في الذهاب والاياب والتدقيق في هوياتهم وفحصها من الناحية الأمنية ، وذلك خوفا من العمليات الاستشهادية التي تحدث في مدينة القدس ، مما يجعلهم يخرجون من بيوتهم بعد الفجر مباشرة ولايعودون اليها إلا في المساء .

كذلك فإن المسافة التي يقطعها المعلمون والمعلمات الذاهبون إلى الأرياف أطول من أقرانهم الذين يعملون في مدارس مدينة القدس وأكثر سهولة منها ، لكثرة الحافلات وسيارات النقل في المدينة المخصصة لكل قرية أو بلدة ، مما يزيد من المعاناة بينهم ولا سيما في فصل الشتاء حيث الأمطار والثلوج وهي وسائل تعويق طبيعية صعبة ، بالإضافة إلى تعدد مواقع التفتيش الإسرائيلية التي تمثل وسائل تعويق بشرية أكثر صعوبة .

وعند الموازنة بين نتائج الدراسة الحالية بالنسبة لمتغير موقع المدرسة وبين نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع بعض نتائج دراسة مور (Moore ، ٢٠٠١) التي أكدت على أن إدراك المعلمين والمعلمات للجو المدرسي أو الحياة المدرسية هو أكثر لدى المعلمين الذي يلتحقون بالعمل في المناطق الريفية منه لدى أقرانهم العاملين في مدارس تقع داخل المدن .

خامساً : النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس مع المناقشة :

لقد نص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي :

هل لسنوات الخبرة (٥ سنوات فاقل ، من ٦-١٠ سنوات ، ١١ سنة فاكثر) دور في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها ؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند

مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

ولفحص هذه الفرضية الصفرية المتعلقة بالسؤال السابع ، استخدم القائمون على الدراسة الحالية تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، والنتائج يوضحها الجدول الآتي(٦) :

الجدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي حسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة *
بين المجموعات	٥,٠٩٦	٢	٢,٥٤٨	٥,٠٣٠	٠,٠٠٨
داخل المجموعات	٧٨,٥١٦	١٥٥	٠,٥٠٧		
المجموع	٨٣,٦١٢	١٥٧			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

ويتبين من الجدول السابق (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في متوسطات الدرجة الكلية لتقديراتهم للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى في مدارس محافظة القدس وضواحيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥).

وللتعرف إلى صالح من تعود هذه الفروق، فقد استخدم الباحثون اختبار شيفيه للمقارنات البعدية ونتائج الجدول (٧) توضح ذلك :

الجدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	٥ سنوات فاقل	من ٦–١٠ سنوات	١١ سنة فاكثر
٥ سنوات فاقل		٠,٢١٥	–٠,٢٨٤
من ٦–١٠ سنوات			–*٠,٤٩٩
١١ سنة فاكثر			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) .

ويتضح من الجدول السابق (٧) وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية (من ٦-١٠ سنوات)، والمعلمين من ذوي الخبرة التدريسية (١١ سنة فاكثر) ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة التدريسية (١١ سنة فاكثر) .

ويعزو الباحثون هذه النتائج إلى ان المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة التدريسية (١١ سنة فاكثر) قد حصلوا على إعداد وتدريب مهني من جانب وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من جهة، ومن جانب المؤسسات الأهلية التربوية من جهة أخرى، وذلك أثناء السنوات الطويلة من خبرتهم التدريسية، أكثر من المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات التعليمية القليلة، حيث ان عامل الخبرة التدريسية لعب دوراً كبيراً في الحياة المدرسية والتكيف مع المدرسة خلال الانتفاضة الأولى التي استمرت سبع سنوات (١٩٨٧-١٩٩٤) مما أثر إيجاباً على تعاملهم الناجح مع الحياة المدرسية الصعبة خلال الانتفاضة الثانية وهي انتفاضة الأقصى وما صاحبها من قمع واغتيال واعتقال وتدمير .

وعند الموازنة بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بأثر متغير الخبرة التدريسية في الحياة المدرسية تبين وجود اتفاق مع بعض نتائج دراسة حتا (Hatta, ١٩٩٧) التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة التدريسية للمعلمين والمعلمات وبين المناخ المدرسي أو الحياة المدرسية، واتفاق آخر مع بعض نتائج مور (Moore, ١٩٩٨) التي أوضحت وجود علاقة وثيقة بين الخبرة الطويلة في التدريس للمعلمين والمعلمات وبين إدراكهم للجو المدرسي أو الحياة المدرسية .

ولكن في الوقت نفسه تعارضت نتائج الدراسة الحالية بالنسبة لمتغير الخبرة في التدريس مع بعض نتائج دراسة سلامة (١٩٩٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الروح المعنوية لهم بالنسبة للقرارات والأنشطة المدرسية العامة التي يشتركون فيها تعزى إلى خبرة المعلمين في التدريس، كما تعارضت أيضاً مع بعض نتائج دراسة موري (Morey، ١٩٩٦) التي أكدت على أن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة لديهم اتجاهات إيجابية أقل نحو الحياة المدرسية بصورة عامة .

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإن الباحثين يوصون بالآتي:

١. دعوة وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية العربية بعامة والفلسطينية منها بخاصة إلى التركيز على الجوانب السلبية التي تركتها ممارسات جيش الاحتلال الإسرائيلي الظالمة على الحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى.

٢. تعاون وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مع الجامعات ومراكز التطوير التربوي الفلسطينية المختلفة لوضع برامج إذاعية وتلفازية موجهة لطلبة المدارس ومعلميها ومديريها لرفع كفاياتهم الأدائية للتعامل مع ظروف الانتفاضة الصعبة.

٣. زيادة عدد الدورات التدريبية والورش التربوية واللقاءات التخصصية للمعلمين والمعلمات في مختلف مديريات التربية والتعليم الفلسطينية، للتعامل مع الأزمات وتبادل الخبرات ووضع الإرشادات الملائمة لتنشيط الحياة المدرسية رغم صعوبة الموقف خلال الانتفاضة.

٤. الاتصال بالهيئات التربوية والتعليمية العربية والإسلامية والدولية لتوضيح الممارسات التدميرية لجيش الاحتلال الإسرائيلي على قطاع التعليم، وتعطيل المدارس عن أداء واجباتها التربوية التي تكفلها لها الشرائع السماوية والمواثيق الدولية.

٥. تشكيل لجان طوارئ من المعلمين والمعلمات للتعامل مع مختلف الآثار السلبية للممارسات الإسرائيلية على تنقلاتهم وأنشطتهم المدرسية بحيث توضع المقترحات التي تؤدي إلى الصمود والتحدي في تنشيط الحياة المدرسية حسب الإمكانيات المتاحة.

٦. إعطاء المعلمين ذوي الخبرة الطويلة دوراً ريادياً أكبر في التعامل مع الأزمات الناجمة عن ممارسات جيش الاحتلال الإسرائيلي على الحياة المدرسية، وذلك في ضوء خبراتهم السابقة مع الانتفاضة الأولى (١٩٨٩-١٩٩٤) ثم انتفاضة الأقصى.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

(١) بركات، احمد لطفي(١٩٨٨). »أثر العلاقات الانسانية في رفع الروح المعنوية للمعلمين«. رسالة ماجتسير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان/ الاردن.

(٢) جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٢). علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، القدس ، فلسطين . .

(٣) الخصاونة، سامي عبد الله(١٩٨٦). »الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي تشكل البيئة المدرسية التي يعمل فيها مديرو المدارس الثانوية في الاردن«. مجلة دراسات(العلوم التربوية)، ١٣(٦)، ١٤١ -١٧٠ .

(٤) سلامة، كايد(١٩٩٢). »اثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية«. مجلة أبحاث اليرموك، ٨ (١)، ٤٢ – ٦٩ .

(٥) شهاب، حليمة عبد الفتاح(١٩٩٢). »أثر المنهاج التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في وادي الاردن«. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان/ الاردن.

(٦) طوقان، علي(١٩٩١). »النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتأثيره على الرضا الوظيفي باستخدام نموذج الشبكة الادارية«. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس/ فلسطين.

(٧) قطامي، نايفة(١٩٩٣). أساسيات علم النفس المدرسي. الطبعة الاولى. عمان: دار الشروق.

(٨) مختار، حسن علي(١٩٨٩). »التحصيل الدراسي للتلاميذ في مدارس ذات بيئات متباينة متنوعة«، مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس، ١٦ (٥)، ٧٢ – ٩٤.

(٩) النهار، تيسير، ومحافظة، سامح(١٩٩٢). »العوامل التي تعزز الابداع في التعليم ومدى توافرها في المدارس الثانوية في الاردن«. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٧(٣)، ٣٩ – ٦١ .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

(10) Cain, Pamela Sumpter (1996). “A comparative study of the effect of entry level skills of preservice teachers on their passage through teacher development stage» . Dissertation Abstracts International,56 (9), 3546-A.

(11) Clound, Diane B.(1997). “Alliance building and parent involvement : Narratives of three urban elementary school teachers» . Dissertation Abstracts International, 57 (7), 2864-A.

(12) Gibbs, Elizabeth Latimer(2001). “A diversified community : Relationship between teachers perceptions of school climate and student achievement».Dissertation Abstracts International, 61(7) 2575-A.

(13) Hatta, Muhammad (1997). “School climate dimensions and students scores on the high school national examination in South Sulawesi province of Indonesia» . Dissertation Abstracts International, 58(1), 42-A.

(14) Hava, Manor (1987). “The effect of environment on high school success». Journal of Educational Research, 8 (3),22 - 34.

(15) Lee, Jennie J.(1994). “Stress by organizational design : The context and character of three laud school» . Dissertation Abstracts International, 54(11), 3948-A.

(16) Massaro, Augstus J.(2000). “Teachers perceptions, school climate and principals self-reported leadership styles based on three empirical measures of perceived leadership» . Dissertation Abstracts International, 61(5), 1697-A.

(17) Moore, Clinton A.(2001). “Good and bad school climate exemplars : Teachers perspective of their school climate» . Dissertation Abstracts International,61 (3),865 –A.

(18) Morey, Marilyn (1996). “The relationships among student science achievement, elementary science teaching efficacy, and schoo climate». Dissertation Abstracts International, 57(6),2422-A.

(19) Perone, Dona Catherine (1998). » The relationship between school climate and school safety : Perceptions of urban middle school students and teachers». Dissertation Abstracts International,59(6), 1907-A.

(20) Tobias,Grayling (2001). “The leadership of the principal and school climate: Teachers perceptions» Dissertation Abstracts International, 62(1), 47-A.

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق (١)

استبانة تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس وضواحيها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الأقصى

المعلم المحترم / المعلمة المحترمة .

تحية طيبة وبعد ، ،

فان عددا من الباحثين يقومون بدراسة تربوية حول تقدير معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة القدس وضواحيها للحياة المدرسية خلال انتفاضة الاقصى .

لذا ، الرجاء قراءة أسئلة الاستبانة المرفقة من جانبك قراءة عميقة والاجابة عنها بكل دقة وأمانة للتعرف إلى واقع الحياة المدرسية خلال هذه الازمة الكبرى ، علما بأن هذه الاجابات ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد غير القائمين على هذه الدراسة . وللتأكد من ذلك ، فالرجاء عدم كتابة اسمك .

نشكر لكم حسن تعاونكم معنا لما فيه خير قطاع التربية والتعليم في فلسطين أثناء الانتفاضة .

الباحثون

أولاً : بيانات مهمة :

الرجاء تعبئة المعلومات الآتية وذلك عن طريق وضع علامة (X) في الفراغ المناسب .

-الجنس : ( ) ذكر ( ) انثى .

- الصف الذي تقوم بتدريسه : ( ) الحادي عشر ( ) الثاني عشر .

- سنوات الخبرة : ( ) ٥ سنوات فأقل ( ) من ٦ – ١٠ سنوات ( ) ١١ سنة فاكثر .

-موقع المدرسة : ( ) مدينة ( ) قرية أو بلدة .

الرجاء وضع علامة (X) في الخانة التي تتفق مع وجهة نظرك أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة .

الرقم	نص الفقرة	درجة التقدير				
		دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	مطلقا
١	يثير اختراق حاجز الصوت المتكرر من جانب الطائرات الإسرائيلية فوق المدرسة خلال انتفاضة الأقصى الرعب والهلع في النفوس ويؤثر سلبا في الحياة المدرسية.					
٢	يثيرطول مدة الحصار من جانب جيش الاحتلال الإسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى القلق على حياة المدرسة وأنشطتها بصورة عامة .					
٣	يقلل انشغال المعلمين والمعلمات بقطع المادة الدراسية للتعويض عن أيام العطل الكثيرة التي حصلت بفعل سياسة الاغلاق التي يفرضها الجيش الاسرائيلي، من فرص اجتماعات المعلمين، مما يؤثر سلبا على سير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة .					
٤	تزيد صعوبة وصول بعض المعلمين أو المعلمات إلى مدارسهم بسبب سياسة الاغلاق الاسرائيلية خلال انتفاضة الأقصى، من عدد الحصص الإضافية التي يقوم بها زملاؤهم، مما يقلل من فائدة الطلبةويزيد من تعب المعلمين الحاضرين .					
٥	تؤدي الظروف الصعبة للغاية التي يفرضها جيش الاحتلال الإسرائيلي إلى فقدان الأمن في المدرسة وإلى جعل الخوف على الحياة الانسانية له الاولوية على انتظام الحياة المدرسية .					
٦	يثير التفكير المستمر في المستقبل المظلم الذي تفرضه سلطـات الاحتلال الإسرائيلي على الشعب الفلسطيني خلال انتفاضة الأقصى، قلق الجميع في المدرسة، مما يؤثر سلبا على الحياة المدرسية.					
٧	يؤدي نشر الرعب من جانب جيش الاحتلال خلال انتفاضة الأقصى بفعل عمليات القصف والحصار والاعتقال والقتل والتدمير إلى ضعف التركيز من جانب المعلمين لتحضير الدروس أو تنفيذها .					
٨	يضعف استمرار اعمال التعسف من جانب جيش الاحتلال الاسرائيلي ضد الشعب الفلسطيني خلال انتفاضة الأقصى من فرص عقد اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين أو مجلس الامهات والمعلمات، مما يؤثر سلبا على تطوير الحياة المدرسية وتنظيمها وتفعيلها.					
٩	يقلل انشغال المديرين والمعلمين في تسيير الامور التعليمية في المدارس خلال الانتفاضة من فرص التواصل بين البيت، والمدرسة، مما يضعف من التعاون في حل العديد من المشكلات التربوية التي تظهر في المدرسة.					

الرقم	نص الفقرة	درجة التقدير				
		دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	مطلقا
١٠	أدت الخسائر الفادحة التي لحقت بالمجتمع الفلسطيني خلال الانتفاضة إلى ندرة تقديم المساعدات المادية للمدارس من جانب أبناء المجتمع المحلي، مما انعكس سلبا على الانشطة المدرسية المختلفة .					
١١	أدت الاحوال الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية الصعبة للغاية التي يعيشها المعلمون والمديرون خلال الانتفاضة إلى التقليل من مستوى طموحهم في تحسين اوضاعهم الاكاديمية .					
١٢	انشغال المعلمين بأخبار انتفاضة الأقصى وأحداثها المثيرة يجعل من الرجوع إلى المطالعات الخارجية ذات العلاقة بمواد التخصص أو الادارة من جانبهم صعبا للغاية ، مما ينعكس سلبا على تطوير الحياة المدرسية من الجانبين التعليمي والاداري .					
١٣	ضياع وقت طويل من جانب المعلمين والمديرين للتخفيف من قلق الطلبة وخوفهم بعد حدوث اشتباكات أو وقوع ضحايا أو قصف من جانب جيش الاحتلال الاسرائيلي خلال الانتفاضة يقلل من فرص التعليم الفعال ويؤثر سلباً على الحياة المدرسية المرغوب فيها .					
١٤	يؤدي ادراك المعلمين والمعلمات للظروف الصعبة التي يمر بها الطلبة في المدارس الفلسطينية بسبب سياسات القمع الاسرائيلية خلال الانتفاضة إلى التساهل عند وضع الاسئلة، مما يؤثر سلبا على مستويات الطلبة وتفاعلهم في حجرة الصف والمدرسة .					
١٥	يؤدي اشتداد عمليات القصف الاسرائيلي الليلي والنهاري وانقطاع التيار الكهربائي لفترات كثيرة خلال الانتفاضة إلى تعاطف المعلمين والمعلمات مع ظروف الطلبة الدراسية الصعبة، ويدفعهم إلى حذف بعض الموضوعات من المادة الدراسية للتخفيف عنهم ، مما يؤثر سلبا على المستوى التحصيلي والتفاعل الصفي والمدرسي .					
١٦	يقلل الاستمرار في اغلاق المدارس من وقت لآخر بسبب اجراءات جيش الاحتلال الاسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى من فرص قيام الانشطة المختلفة والتفاعل داخل المدرسة.					
١٧	تركيز تفكير المعلمين واحاديثهم عن انتفاضة الأقصى وعن تصرفات جيش الاحتلال الاسرائيلي ضد البشر والشجر والحجر يجعل اهتمامهم بالامور الاخرى يقل حتى لو كان عن مصير الحياة المدرسية أو مصير العام الدراسي برمته .					
١٨	يؤدي طول فترة الحصار والاغلاق من جانب جيش الاحتلال الاسرائيلي على المدن والقرى الفلسطينية خلال انتفاضة الأقصى إلى الحد من نشاط المعلمين والمعلمات ومن ادائهم المطلوب نحو الطلبة والمنهاج والفعاليات المدرسية المختلفة .					

الرقم	نص الفقرة	درجة التقدير				
		دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	مطلقا
١٩	يؤدي اعتقال عدد من المعلمين من جانب جيش الاحتلال الاسرائيلي اثناء توجههم إلى المدارس إلى تردد العديد منهم للالتحاق بمدارسهم والغياب عنها، مما يضعف من فاعلية الحياة المدرسية والانشطة المختلفة فيها .					
٢٠	تعمل الخسائر البشرية الجسيمة المتمثلة في عشرات الآلاف من الشهداء والجرحى من ابناء الشعب الفلسطيني خلال انتفاضة الاقصى على جعل الكثير من المعلمين والمعلمات يتدربون على الاسعافات الاولية والثقافة العسكرية ، مما يؤثر سلبا على تحضيرهم للدروس وفاعليتهم داخل الحجرة الدراسية .					
٢١	يؤدي استمرار جيش الاحتلال الاسرائيلي بقمع ابناء الشعب الفلسطيني خلال انتفاضة الأقصى إلى قيام المعلمين بإعداد أوراق عمل أو طرح انشطة تعليمية تتلاءم مع أحداث الانتفاضة، مما يشغلهم عن تحقيق العديد من الاهداف التعليمية المدرسية الأساسية.					
٢٢	يؤدي غياب العديد من المعلمين بسبب سياسات الحصار والاغلاق من جانب جيش الاحتلال الاسرائيلي إلى قيام بعض المعلمين المتواجدين في المدرسة بجمع الطلبة في صفوف مجمعة، مما يؤدي إلى ارتباك في عملية التدريس وقلة تفاعل الطلبة نظرا لكثرتهم وضيق المكان .					
٢٣	يؤدي تعطيل قوات الاحتلال للتنقل من مكان إلى آخر خلال الانتفاضة إلى توقف كثير من الدورات التدريبية الخاصة برفع كفايات المعلمين في التدريس وفي كتابة الأسئلة الدقيقة، مما يضعف من مستوى التعليم من جانبهم من ناحية ويقلل من فاعلية اجراءات تقييمهم للطلبة في المدرسة من ناحية اخرى.					
٢٤	تؤدي الظروف الصعبة التي يفرضها جيش الاحتلال خلال انتفاضة الأقصى على المدارس إلى ارتباك في جدول الدروس الاسبوعي وفي عدد الامتحانات المطلوبة ووقتها ، مما ينعكس سلبا على الحياة المدرسية.					
٢٥	تعمل الاخبار العاجلة التي تذاع في القنوات التلفزيونية ومحطات الاذاعة المختلفة عن انتفاضة الأقصى كالقتل أو القصف أو حدوث عمليات استشهادية واشتباكات مع الاسرائيليين على حدوث توتر نفسي شديد لدى المديرين والمعلمين والطلبة، مما ينعكس سلبا على الاداء المطلوب في الحياة المدرسية ككل.					

الرقم	نص الفقرة	درجة التقدير				
		دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	مطلقا
٢٦	يقلل غياب الرحلات المدرسية العلمية أو الترفيهية بسبب فقدان الامن والاستقرار خلال الانتفاضة من فرص الترويح عن النفس وفقدان التطبيق الواقعي أو العملي للكثير من المعلومات ، مما يضعف من فهم الطلبة للموضوعات الدراسية وربطها بالواقع .					
٢٧	يؤدي غياب المنافسات الرياضية بين المدارس المختلفة بفعل الطوق الامني الشديد الذي يفرضه جيش الاحتلال الاسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى، إلى ندرة التواصل بين المدارس والتخفيف من عملية تجديد الحيوية أو تبادل الانشطة والخبرات بينها مما يؤثر سلبا على الحياة المدرسية .					
٢٨	تضعف سياسة الاغلاق الشديدة على المدن والقرى والمخيمات من جانب جيش الاحتلال الاسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى ومعاناة المعلمين وقطعهم مسافات أطول كثيرا مما كانوا يقطعونه في الظروف العادية من قابليتهم للتدريس الفعال وتقلل من الانشطة التي يطرحونها على الطلبة أو تلك التي يطلبونها منهم .					
٢٩	يعمل تكرار تعطيل المدارس كليا أو جزئيا بسبب مضايقات جيش الاحتلال الاسرائيلي خلال انتفاضة الأقصى على إرباك مدير المدرسة أو مديرتها ويضعف من قدرتهما المعهودة على ادارة المدرسة، مما يؤثر بشكل سلبي على الجو التدريسي من جانب المعلمين والجو الدراسي من جانب الطلبة .					
٣٠	تؤدي قلة زيارات المشرفين التربويين إلى المدارس خلال انتفاضة الأقصى اذا ما قورنت بظروف الاستقرار العادية إلى ضعف التأثير الإيجابي لهم على المديرين والمعلمين وبالتالي تنعكس سلبا على العملية التعليمية التعلمية في المدرسة.					
٣١	يزيد استمرار سياسة العقاب الجماعي والحصار والتجويع من جانب سلطات جيش الاحتلال الإسرائيلي خلال الانتفاضة من قلق الطلبة على مصيرهم الدراسي وربما يدفع بعضهم إلى ترك المدرسة مما يؤدي إلى انشغال المعلمين في العمل على تكيف الطلبة مع الحياة المدرسية .					

دراسة وصفية للأبعاد المعرفية والوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية العامة في وسط وجنوب الضفة في ظل انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات الأساسية

د. محمد عمران عبدالله*

* أستاذ مساعد/عميد كلية العلوم التربوية ومدير كلية مجتمع رام الله.

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع تفضيلات التعلم للأبعاد المعرفية والوجدانية لطلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة في وسط الضفة الغربية وجنوبها في ظل انتفاضة الأقصى، وما إذا كانت هذه الأبعاد قد تأثرت سلباً أم لا، وذلك على ضوء بعض المتغيرات الأساسية مثل الجنس والفرع الأكاديمي ومنطقة السكن. وقد صاغ الباحث الفرضيات التالية للكشف عن هذا الواقع :-

١- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) ما بين واقع تفضيلات التعلم للأبعاد المعرفية والوجدانية عند طلبة شهادة الدراسة الثانوية في وسط الضفة وجنوبها في ظل انتفاضة الأقصى تعزى الى الجنس.

٢- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) ما بين واقع تفضيلات التعلم للأبعاد المعرفية والوجدانية عند طلبة شهادة الدراسة الثانوية في وسط الضفة وجنوبها في ظل انتفاضة الأقصى تعزى الى الفرع الأكاديمي.

٣- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) ما بين تفضيلات التعلم للأبعاد المعرفية والوجدانية عند طلبة شهادة الدراسة الثانوية في وسط الضفة وجنوبها في ظل انتفاضة الأقصى تعزى الى موقع السكن.

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي الإجرائي لأنه يناسب أغراض البحث إضافة إلى استخدامه للإحصاء الوصفي والإحصاء التحليلي المتمثل في (اختبار test-t) وتحليل التباين الاحادي (One Way Anova) للكشف عن نتائج الدراسة التي حللت وفق البيانات المتوفرة في أداة الدراسة بعد تصديقها (صدق المحكمين والصدق التركيبي)، والتأكد من ثباتها باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). وقد عكست الأداة سبعة مجالات من التفضيلات لبعدي المعرفة والوجدان و تأثرت بالمشتتات السياسية وسياسة الاغلاقات الإسرائيلية وهي (التذكر والاستفسار العلمي والتطبيق والمبادىء والمثابرة والمسؤولية والدافعية).

وقد كانت النتائج على النحو الآتي :

١- تأثرت التفضيلات المعرفية والانفعالية عند هؤلاء الطلبة تأثرا واضحا من الممارسات الإسرائيلية خاصة في المجالات الآتية (التذكر والمبادىء والدافعية والمثابرة) .

٢- لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠٫٠٥) ما بين واقع تفضيلات التعلم المعرفية والوجدانية عند هؤلاء الطلبة في ظل انتفاضة الأقصى تعزى إلى الجنس .

٣- لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠٫٠٥) ما بين واقع تفضيلات التعلم المعرفية والوجدانية عند هؤلاء الطلبة تعزى الى الفرع الأكاديمي .

٤- لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠٫٠٥) ما بين واقع تفضيلات التعلم المعرفية والوجدانية على تفضيلات التعلم عند هؤلاء الطلبة تعزى إلى موقع السكن .

Results were:

1. ***Cognitive and affective preferences of students were negatively affected by the Israeli practices in the domains of recall, principles, motivation, and assiduity.***
2. ***There were no significant statistical difference at the level of (0.05 = α) between the reality of cognitive and affective preferences among students during the Al-Aqsa Intifada related to sex.***
3. ***There were no significant statistical differences at the level of (0.05 = α) between the reality of cognitive and affective preferences among students during the Al-Aqsa Intifada related to academic stream.***
4. ***There were no significant statistical differences at the level of (0.05 = α) between the reality of cognitive and affective preferences among students during the Al-Aqsa Intifada related to place of residence.***

Abstract

The study aimed at diagnosing the reality of learning preferences for cognitive and affective domains of high school students during the Al-Aqsa Intifada and whether these domains have been negatively affected in the light of few independent variables such as gender, academic stream, and place of residence. The study targeted the reality of the southern and middle area of Palestine.

The researcher has furnished the following hypotheses to reveal the reality:

1- ***There are no significant statistical differences at the level of (0.05=α) among the means of responses of students in their reality of learning preferences (cognitive and their affective domains during Al-aqsa Intifada related to gender).***

2- ***There are no significant statistical differences at the level of (0.05=α) among the means of responses of students in their reality of learning preferences (cognitive and affective domains during Al-aqsa Intifada related to academic stream).***

3- ***There are no significant statistical differences at the level of (0.05=α) among the means of responses of students in their reality of learning preferences (cognitive and affective domains during Al-aqsa Intifada related to place of residence).***

The researcher followed the procedural descriptive approach as a methodology of the study and consequently used both descriptive and inferential statistical (t-test, One way Anova). Referee and constructive validation procedures along with Reliability (Cronbach Alpha) were used to sea into suitability of the questionnaire. The questionnaire reflected seven cognitive and affective domains that were affected by the Intifada (recall, scientific inquiry, application, principles, assiduity, responsibility, and motivation).

المقدمة

يعد المتعلم وحدة القياس الأولى للتعلم، وان ثبات التعلم عند المتعلمين يعد المؤشر الأول على نجاح التعليم. ولكي نحافظ على نسبة عالية من التعلم عند الطلبة يجب أن تتم العملية التعلمية/ التعليمية في مناخ صفي صحي يتسم بسمات التنشئة التربوية الصحيحة.

إن العملية التعلمية/ التعليمية في ظروف طبيعية تعاني من بعض المشكلات المختلفة والمتعلقة بأقطاب العملية التربوية، فمنها المشكلات المتعلقة بالطالب والمعلم وإدارة المدرسة، فاذا أضفنا إلى هذا الشروط الداخلية والخارجية للمنهاج، فكيف إذا تزامنت هذه العملية مع ظروف سياسية صعبة تؤثر على جاهزية المتعلم على التعلم مثل ظروف الانتفاضة الفلسطينية الحالية والتي بدأت في شهر أيلول ٢٠٠٠؟ إن الإيقاعات السياسية غير الموجهة وظروف الاحتلال الحالية والاغلاقات المستمرة، والوضع الاقتصادي المتدهور، عزز من عدم الاتزان الانفعالي عند الطلبة وخفض جاهزيتهم في التعلم فأثر هذا على تحقيق الأهداف التربوية على المستوى القريب والمستوى البعيد.

وقد عانت وزارة التربية والتعليم العالي والمدارس الحكومية عامة من سياسات الإغلاق المستمرة فعوقت وصول الطلبة إلى مقاعدهم الدراسية ومعلميهم وخلق حالة من التوتر في جاهزية المعلم في التعليم، وجاهزية المتعلم في التعلم، وعدم إمكانية تطبيق السياسات التربوية لضمان نجاعة النتاجات التربوية المتوقعة. وهكذا ساهمت الظروف السياسية الحالية والممارسات الإسرائيلية في تجميد فاعلية التعليم، وخلق حالة من التوتر لدى الطلبة الفلسطينيين.

ولم تكن هذه الخبرة الأولى في تعويق مشروعهم التربوي وإنما تعرضت العملية التعلمية التعليمية في فلسطين إلى مخاطر عديدة أثناء الانتفاضة الأولى التي ابتدأت عام ١٩٨٧، فقد تاثرت العملية التربوية من السياسة الإسرائيلية المنهجة والهادفة إلى تعويق العملية التربوية بالحصار المشدد وإغلاق المدارس وتحويلها إلى ثكنات عسكرية ومنع المعلمين والطلبة من الوصول إلى مدارسهم. وقد حد هذا من تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في حينه. والخطورة تكمن في معرفة الاحتلال بأن العملية التربوية هي وحدة القياس الأولى التي يستند إليها الفلسطينيون في إثبات حقهم وقيمهم وأرضهم. كما انه من المعروف حضاريا أن رقي الأمة يقاس من رقي مناهجها وآلية تفعيلها. ومن هنا جاءت الشواهد والأدلة من ممارسة الاحتلال للحد من منهجية الفلسطينيين التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تتجسد مشكلة الدراسة في بحث الأبعاد المعرفية والوجدانية وتفضيلاتهما لدى طلبة شهادة الدراسة الثانوية في المدارس الحكومية في وسط الضفة الغربية وجنوبها. انطلاقا من أهمية تشخيص هذه الأبعاد وتفضيلات الطلبة في التعلم، إذا كانت اتجاهاتهم نحو هذه الأبعاد قد تأثرت سلباً أم لا. ولتجسيد واقع المشكلة صاغها الباحث في السؤال الآتي: -

١. ما واقع الأبعاد المعرفية والوجدانية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس الحكومة في منطقتي وسط الضفة الغربية وجنوبها؟

وعلى ضوء السؤال المذكور أعلاه صاغ الباحث الفرضيات الآتية:

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) ما بين أبعاد التفضيلات المعرفية والوجدانية لدى طلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة في ظل انتفاضة الأقصى تعزى إلى الجنس.
٢. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) ما بين أبعاد التفضيلات المعرفية والوجدانية لدى طلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة في ظل انتفاضة الأقصى تعزى إلى الفرع الأكاديمي.
٣. لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) ما بين أبعاد التفضيلات المعرفية والوجدانية لدى طلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة في ظل انتفاضة الأقصى تعزى إلى منطقة السكن.

أهمية الدراسة:

تتجسد أهمية الدراسة فيما يأتي:

١. تعد الدراسة على حد علم الباحث من الجهود الأولى في تشخيص واقع أبعاد التفضيلات المعرفية والانفعالية لدى طلبة الثاني الثانوي في وسط الضفة الغربية وجنوبها.
٢. تساهم الدراسة في معرفة واقع أثر الانتفاضة على جاهزية التعلم عند الطلبة من أجل وضع السياسات التربوية الواقية لضمان تحقيق التعلم الجيد عند المتعلمين. ومن هنا تقدم الدراسة توصيات دقيقة لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي لرصد السياسات

المتعلقة بالموضوع لضمان استمرارية تعلم امثل .

٣ . تقدم الدراسة أدوات جديدة على ضوء توصياتها للمعلمين والإداريين لتنشيط مواقف تعليمية جديدة في ظروف غير طبيعية .

خلفية الدراسة:

يختلف المتعلمون في قدراتهم وإمكاناتهم التعليمية وأساليب تعلمهم ودافعيتهم نحو التعلم ، ومن هنا جاءت مفاهيم التفريد في التعليم لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أساسا هاما في تقديم الخدمات التعليمية للطلبة . وقد أشارت البحوث التي قام بها (Witkin et al, 1977, Norris, et al, 1975) إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين واعتماد ما يسمى بالأسلوب المعرفي للتعلم (Cognitive Style) لمطابقة أسلوب تعلم الطالب بطريقة التدريس التي يفعلها المدرس . وتركز الأساليب المعرفية على ما يفضله المتعلم أكثر مما يكون حقيقة قادرا على إنجازه . وتركز الأساليب المعرفية على استراتيجيات الإدراك والتذكر والتمثيل وحل المشكلات وقدرة المتعلم على الحفظ والفهم واستخدام المعلومات . فهي تعتبر أسلوبا لتنظيم المعلومات ومعالجتها وتذويتها من قبل المتعلم .

وقد توصل (Dunn & Morrian، ١٩٨١) إلى أن الأسلوب المعرفي هو طريقة استقبال الطالب للمعلومة والقدرة على الاحتفاظ بها . ومن هنا جاز للتربويين اعتماد المتعلمين أفرادا لهم سمات تعليمية متباينة ، فمنهم ما يتسم بقدرات إدراكيه كلية تعتمد على تنظيم البيئة الأكاديمية المحيطة بهم وبالتالي يعتمدون على مجالهم الأكاديمي ، ومنهم ما يتمتع باستقلالية من المجال ويوجه مجاله البيئي بفعالية .

وبالمقابل فإن انفعالات الطلبة عند تعلمهم لمعلومة معينة لا تقل أهمية عن المعلومة ذاتها . ويعد الوجدان الإنساني الحاضنة الأساسية للبعد المعرفي الذي يتعلمه الطالب ، إن تأثير الانفعالات على التعلم يشكل أساسا مهما في المفاهيم التربوية إذ تؤثر الانفعالات على فسيولوجية المتعلم وسلوكاته والانفعال المنطقي يساعد على ماهية التوازن الانفعالي والمعلوماتي عند المتعلمين ، ويعزز التعلم من خلال التخيل ، كما يعزز ملكة الانتباه عند الطلبة ومثابرتهم على التعلم . وقد أكد التربويون بأن السلوك الناتج عن الانفعال هو سلوك مساق بدافعيه تعزز مبدأ التوازن في التنظيم الذهني والمهاراتي إذ أن الانفعال يولد الدافع للتعلم .

الدراسات السابقة (الأدب التربوي):

أكدت الدراسات السابقة أن طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بتفضيلات معرفية متباينة، ففي دراسة شحادة (١٩٨٨) على عينة من ٣٨٥ طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الأردن تبين أن نمط التذكر هو أكثر الأنماط المعرفية المرغوبة من غيرها إذ بلغت نسبة التذكر ٤٨٫٧٣٪ وما نسبته ٢٥٫٤٪ للتطبيق وما نسبته ٢٧٪ لمتغير الاستفسار العلمي.

وفي دراسة ريد (Reid، ١٩٩٨) تبين أن الطلبة الناطقين بالإسبانية يفضلون أسلوب التعلم من خلال النظر، ومن خلال السمع، إضافة إلى تفضيلهم أيضا الأسلوب الحسي الحركي. أما في دراسة (Rogers، ١٩٧٠) في الولايات المتحدة، فقد تبين أن التفضيلات المعرفية مثل التذكر والتطبيق والاستفسار العلمي تتوازن نسب تفضيلها كما يأتي: مستوى منخفض لمجال التذكر، مستوى متوسط للتطبيق في حين لم يشر إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الاستفسار العلمي.

وفي دراسة قام بها (Kempa & Tamir، ١٩٧٧) على ٢٩٩ طالب من طلبة السنة الأولى في ثلاث جامعات في كندا، تبين أن هناك معامل ارتباط دالة إحصائيا ما بين التحصيل والتفضيل المعرفي للمبادئ العلمية حيث لم يتبين هناك أي فروق بين الذكور والإناث في التفضيلات المعرفية، في حين أظهر طلبة العلوم تفوقا في تفضيلهم للمبادئ العلمية أكثر من التخصصات الأخرى.

وفي دراسة قام بها (Kempa & Tamir، ١٩٧٨) على عينة من ٤٩٩ طالب من طلبة الكيمياء والفيزياء والأحياء في الجامعة تبين أن التفضيلات كانت تتسلسل من تفضيل العينة للمبادئ العلمية، وتذكر المعلومات والتطبيقات، وأخيرا الاستفسار العلمي، كما أشارت النتائج إلى أن طبيعة التفصيل المعرفي تعتمد أيضا على نوع المادة الدراسية حيث تبين أن طلبة الأحياء يفضلون المبادئ العلمية.

وقد بينت دراسة (Dunn، ١٩٧٢) على عينة من ٤١ طالبا جامعيا ممن تميزوا باستقلالهم عن المجال الإدراكي أو عدم استقلالهم عن المجال الإدراكي بأن الطلبة غير المستقلين كانوا أكثر تحملا للمسؤولية، وأكثر اجتهادا ومثابرة من الطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي، كما تميز الطلبة المستقلون بدافعيه أعلى.

وفي دراسة دعنا (١٩٨٩) على طلبة المرحلة الثانوية تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات التخصص، والتحصيل، والجنس والتفاعلات البيئية فيما بينها، وأظهر الطلبة

من الفرع العلمي مستويات أعلى من طلبة الفرع الأدبي على أبعاد الدافعية والمثابرة، وتوقعات المعلمين، والتعلم السمعي واللمسي، وأظهرت الإناث مستوى دافعية أعلى.

وفي دراسة (Tamir، ١٩٧٦)التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل في البيولوجيا وأنماط التفضيلات المعرفية على عينة مكونة من (٩٨٩) طالب من طلبة الصف الثاني عشر في إسرائيل تبين أن الطلبة من ذوي التحصيل العالي يفضلون الاستفسارات الناقدة وتفضيلا أقل للمبادئ الأساسية والتذكر. وأما الذكور من ذوي التحصيل العالي فقد ميزوا المبادئ والتذكر أكثر من الإناث. وفي دراسة (Tamir، ١٩٨٣) التي هدفت إلى موازنة التفضيلات المعرفية عند طلبة العرب واليهود على عينة من (٤٠٦) من طلبة الصف الثاني عشر فقد تبين أن الطلبة من ذوي التحصيل العالي يفضلون المبادئ والاستفسارات.

وفي دراسة (Brainard & Ommen، ١٩٧٧) هدفت إلى الموازنة بين استراتيجيات تعليم الإناث والذكور في المدارس بينت الدراسة أن الإناث يفضلن بيئة تعليمية منظمة في حين فضل الذكور بيئة مستقلة، كما فضل الذكور التعامل مع الأرقام الرياضية في حين فضلت الإناث التعامل مع الأفراد.

يظهر من الدراسات السابقة أن هناك قاسما مشتركا من التفضيلات المعرفية ما بين الطلبة على ضوء المتغيرات المستقلة، كما هو الحال في الجنس والتخصص، وأن هذه التفضيلات تتأثر بالمجال البيئي المحيط بالطلبة.

ومن جهة أخرى أصبحت الانتفاضة الفلسطينية جزءا مهما وحيويا من حياة الفلسطينيين على المستوى اليومي، كما أنها أخذت بعدا عربيا وعالميا لا يستهان به واصبحت هدفا غير عادي في تاريخ النضال الفلسطيني وأدت هذه الانتفاضة إلى خلق واقع سياسي واجتماعي جديد وأحدثت تحولات جذرية في مختلف نواحي الحياة عند الفلسطينيين (أبو عمشه، ١٩٨٩).

وعلى الصعيد الاجتماعي، فقد خلقت الانتفاضة الأولى كما يرى جباره (١٩٨٩) نقلة نوعية وتحولا جذريا كثيفا في سلوك المجتمع الفلسطيني ونمط تفكيره وحياته موازنة بما كان سائدا قبل اندلاع الانتفاضة. وتجلى هذا التحول في ظهور روح التعاون والتعاضد والتضحية بين مختلف شرائح المجتمع داخل الأحياء في القرى والمدن والمخيمات، وخاصة في القضايا التي تتعلق بحملات التضامن مع أسر الشهداء والجرحى والمعتقلين وحتى المحتاجين.

ففي الانتفاضة الأولى لم تقتصر ممارسة العنف والإرهاب ضد الأطفال والشباب على

اقتحام المدارس عشرات المرات وتعريض حياة الطلبة والمعلمين للخطر، بل امتدت لتشمل الشوارع، والطرقات والمنازل، بل حتى داخل السجون ومعسكرات الاعتقال المكتظة بآلاف من الأطفال والشباب. وقد وصل الأمر بالسلطات إلى إغلاق المدارس في الضفة الغربية كافة، وعددها ١١٩٤ مدرسة، لشهور عديدة للضغط على السكان لإعادة النظر في الانتقاضة دون اعتبار الحقوق البسيطة للإنسان الفلسطيني. وقد ترتب على ذلك حرمان أكثر من ٣٠٠ ألف طالب من حقهم في المدرسة (جباره، ١٩٨٨)، وقد ترك هذا الإغلاق آثارا سلبية على توافق الطلبة في جميع الأراضي الفلسطينية المحتلة مع واقع التحصيل والإنجاز الدراسي، كما أحدث خللا في جهاز التربية والتعليم وأعاق المسيرة التربوية وعمليتي التعلم والتعليم.

وقد أحدثت سلطات الاحتلال الإسرائيلية بممارساتها الوحشية ضد الأطفال والشباب آثارا نفسية متباينة لديهم. وكما أشار عواد (Awwad، ١٩٨٧) و (Baker، ١٩٩١) فانه، نتيجة للممارسات اللاإنسانية التي خضع لها الأطفال الفلسطينيون من سلطات الاحتلال، حدثت لديهم آثار نفسية مختلفة نتيجة تعرض الآلاف منهم لخطر القلق المزمن والتشوهات والاضطرابات النفسية واكتئاب الطفولة والتوتر والإحباط والعجز المستسلم الذي سيعرض مراحل حياتهم اللاحقة إلى الاضطراب النفسي.

وقد بنيت دراسة عواد (Awwad، ١٩٨٧) على عينة مكونة من ٩٥٧ شاب فلسطيني معظمهم من الطلبة بعد (١٥) شهرا من الانتفاضة الأولى، وقد تعرض أحد أفراد أسر هؤلاء الطلبة لإطلاق النار، وتعرضهم للإصابات الجسدية بعيارات نارية وتعرض أهاليهم لاعتداءات مختلفة كانت من أكثر العوامل تأثيرا في معاناتهم، وفي إحداث اضطرابات نفسية مختلفة ومصاعب في العلاقات الشخصية، والاكتئاب والقلق، والعدوانية والمخاوف المرضية.

وقد بين كوهن وكوهن (Cohen & Cohen، ١٩٨٤) أن المحن والأزمات والمعوقات البيئية والاجتماعية والمدرسية والأسرية تؤدي إلى تكوين مشكلات نفسية ومشكلات أخرى تربوية مثل الخوف والقلق والاكتئاب والإحباط، إضافة إلى اضطرابات ذهنية مثل النسيان والارتباك وضعف الذاكرة وعدم القدرة على الفهم والاستيعاب والتركيز وتشتت الانتباه وغيرها.

مصطلحات الدراسة:

اعتمد الباحث خلاصة التعريفات التربوية الواردة في الأدب التربوي وتجسدت هذه الخلاصة في التعريفات الآتية :

١. التفضيلات المعرفية:

هي استراتيجية معالجة المعلومة من الطلبة وطبيعة العمليات الذهنية المفضلة عندهم .

٢. المبادئ:

هي قدرة الطالب على معرفة العلاقة بين المتغيرات وقدرته على استخدام قاعدة أو ظاهرة معينة وميله لتفسير هذه الظاهرة .

٣. الاستفسار العلمي:

هي قدرة الطالب على التحليل الناقد لمعلومات علمية معينة وبناء معطيات علمية جديدة وتفعيلها في مواقف جديدة .

محددات الدراسة:

١- محددات إنسانية : اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثاني الثانوي في وسط الضفة الغربية وجنوبها ، لذا تتحدد نتائج الدراسة بالعينة المستهدفة .
٢- محددات مفاهيمية : تحمل المفاهيم الأساسية في هذا البحث الدلالات الإجرائية التي رصدت في مصطلحات الدراسة .
٣- محددات إجرائية : تحددت الدراسة بالأدوات المستخدمة لجمع البيانات ومحددات سمات العينة والمعالجات الإحصائية التي فرزت البيانات منها .
٤- محدد زماني : تحدد الإطار الزمني للدراسة في الفترة الواقعة ما بين ١/ ٩/ ٢٠٠٤ ولغاية ٣١/ ١٢/ ٢٠٠٤ .

إجراءات الدراسة

اتبع الباحث المنهج الوصفي الإجرائي لأنه يناسب أغراض الدراسة .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية للعام/ ٢٠٠٤ في وسط الضفة الغربية وجنوبها وبالذات في مناطق رام الله وبيت لحم والخليل ، وقد بلغ عدد طلبة الصف الثاني الثانوي في هذه المناطق ٨٧١٧ كما هو مبين في الجدول الآتي :

الجدول (١)

مجتمع الدراسة حسب الفرع الأكاديمي والجنس

المنطقة	أدبي			علمي			المجموع العام
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
رام الله	١٣٢١	٩١٠	٢٢٣١	٣٢٠	٣٦٦	٦٨٦	٢٩١٧
بيت لحم	٤١٤	٦٨٦	١١٠٠	٢١٤	١٣١	٣٤٥	١٤٤٥
الخليل	١٢٨٢	١٧٢٠	٣٠٠٢	٧٢٢	٦٣١	١٣٥٣	٤٣٥٥
							٨٧١٧

عينة الدارسة:

اختار الباحث عينة عشوائية طبقية بنسبة ٥٪ من مجتمع الدراسة ، وبلغ عدد أفراد العينة ٤٤٥ طالب وطالبة كما هو مبين في الجداول الآتية :

الجدول (٢)

العينة حسب المنطقة

المنطقة	عدد الطلبة	النسبة
رام الله	١٤٧	%٣٣
بيت لحم	٧١	%١٦
الخليل	٢٢٧	%٥١
المجموع	٤٤٥	%١٠٠

الجدول (٣)

العينة حسب الجنس

الجنس	عدد الطلبة	النسبة
ذكور	١٩٥	٤٣%
إناث	٢٥٠	٥٧%
المجموع	٤٤٥	١٠٠%

الجدول (٤)

العينة حسب التخصص

الجنس	عدد الطلبة	النسبة
علمي	١١٩	٢٧%
أدبي	٣٢٦	٧٣%
المجموع	٤٤٥	١٠٠%

أداة الدراسة:

لقد صمم الباحث أداة مكونة من ٤٤ فقرة استندت في أساسها على مقاييس مقننة مثل مقياس (هث وبلوم) وعمد الباحث إلى زيادة بعض الفقرات الخاصة بالتفضيلات الانفعالية لتشخيص واقعها في ظل الانتفاضة، وذلك بعد عرضها على الأخصائيين للتأكد من قياس السمات الواجب قياسها، وقد قسمت الأداة إلى سبعة أبواب وهي:

أ. التذكر: وقد تكون هذا الجزء من سبع فقرات من الفقرة ١ إلى ٧.

ب. الاستفسار العلمي: وقد تكون هذا الجزء من ست فقرات من الفقرة ٨ إلى ١٣.

ج. التطبيق: وقد تكون هذا الجزء من ثلاث فقرات من الفقرة ١٤ – ١٦.

د. المبادئ: وقد تكون هذا الجزء من أربع فقرات من الفقرة ١٧ – ٢٠.

هـ. المثابرة: وقد تكون هذا الجزء من سبع فقرات من الفقرة ٢١ – ٢٧.

و. المسؤولية: وقد تكون هذا الجزء من أربع فقرات من الفقرة ٢٨–٣١.

ز. الدافعية: وقد تكون هذا الجزء من ثلاث عشرة فقرة من الفقرة ٣٢–٤٤.

وقد اعتمد الباحث المقياس الوزني الخماسي »ليكرت« لقياس درجة استجابة الطلبة فأصبح المقياس الوزني الأداة على النحو الآتي :

خمس درجات	درجة عالية جدا .
أربع درجات	درجة عالية .
ثلاث درجات	درجة متوسطة .
درجتان	درجة ضعيفة .
درجة واحدة	درجه ضعيفة جدا .

وقد عرضت هذه الفقرات على خبراء في التربية لدراسة جاهزية الأبعاد المكونة للاستبانة لقياس ما يجب قياسه ، وقد حازت جميعها على نسبة موافقة أكثر من ٧٥٪ .

صدق الأداة: إنسجاما مع ما ذكر سابقا من تطويع للأداة ، فقد عرضت على عدد من المحكمين والخبراء في التربية للتأكد من صدق الأداة لقياس ما يجب قياسه من السمات الواجب دراستها وقد حازت الفقرات على نسبة موافقه أعلى من ٧٥٪ .

إضافة إلى صدق المحكمين ، فقد عمل الباحث على تفعيل الصدق التركيبي (Construct Validity) وذلك برصد المفاهيم الأساسية والفرعية المكونة لبعدي التفضيلات المعرفية والانفعالية في الأدب التربوي .

ثبات الأداة: عمد الباحث إلى اعتماد معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لقياس ماهية الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وقد كانت قيمة كرونباخ ألفا (٠ , ٨٧) .

المعالجة الإحصائية : استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للإجابة عن سؤال الدراسة لمعرفة النسب المئوية لواقع التفضيلات المعرفية والانفعالية للطلبة والإحصاء التحليلي باستخدام اختبار T وتحليل التباين الأحادي ، حيث استخدم اختبار (test-t) لفحص الفرضيتين الأولى والثانية وتحليل التباين الأحادي لفحص الفرضية الثالثة .

نتائج الدراسة

لقياس اتجاه الطلبة نحو واقع التفضيلات المعرفية والانفعالية، سيعرض الباحث بعد قليل وصفاً إحصائياً لأبعاد التفضيلات في المجالات السبع المكونة لأداة الدراسة والتي تعكس ماهية الاتجاهات السلبية، إذ أن صياغة فقرات الاستبانة صيغت بطريقة سلبية وهي على النحو الآتي:

الجدول (٥)

واقع الأبعاد للتفضيلات المعرفية والانفعالية

أبعاد التفضيلات المعرفية والانفعالية	المتوسط الحسابي
• التذكر	٣ر٢
• الاستفسار العلمي	٣ر١
• التطبيق	٢ر٠
• المبادىء	٣ر٣
• المثابرة	٢ر٩
• المسؤولية	٣ر٥
• الدافعية	٣ر٥

يتضح من الجدول السابق ومن الأبعاد المكونة للتفضيلات المعرفية والانفعالية وعلى مقياس ليكرت الخماسي أن واقع التفضيلات المعرفية والانفعالية قد جاء تسلسلاً على النحو الآتي:

- شكلت الانتفاضة بشكل رئيس بعداً سلبياً على اتجاهات الطلبة على بعدي الدافعية والمسؤولية إذ حصلا على متوسط (٣,٥) من أصل مقياس خماسي وعلى فقرات صيغت بمنحى سلبي لقياس الواقع السلبي إن وجد.
- شكلت الانتفاضة أيضاً بعداً سلبياً على اتجاهات الطلبة على بعدي المبادىء وبمتوسط استجابات (٣,٣)وبمتوسط (٣,٢) على بعد التذكر.
- اثرت الانتفاضة سلبا على بعد المثابرة وبمتوسط (٢,٩).
- اثرت الانتفاضة سلبا على بعدي الاستفسار العلمي وبمتوسط (٣,١) وأقل عرضة للتأثير كان بعد التطبيق إذ كان متوسط استجابات الطلبة (٢,٠).

وللوقوف على ماهية الفرضيات المشار اليها في البحث سيعرض الباحث بعد قليل النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

الفرضية الأولى:

تنص الفرضيـة الأولـى أنه لا يـوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠٥ , ٠) لواقع تفضيلات التعلم المعرفية والانفعالية لدى طلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة يعزى إلى متغير الجنس.

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدم الباحث باستخدام (test-t) لعينتين غير متساويتين في عدد الأفراد لدراسة واقع الفروق بين المتوسطات، وكانت النتائج كما هو مبين أدناه في الجدول الآتي :

الجدول (٦)

الدرجة الكلية لواقع تفضيلات التعلم عند الطلبة حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٥	١١٨,٣٦	١٢,٣٢	٠,٠٦	٠,٩٥
إناث	٢٥٠	١١٨,٢٩	١٢,٤٣		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات كان (٠,٦٨) وأن قيمة ت = (٠,٠٦) . لقد بلغ متوسط استجابات الذكور على واقع تفضيلاتهم (١١٨,٣٦) بينما بلغ متوسط استجابات الإناث (١١٨,٢٩)، وعلى أربع وأربعين فقره حيث الحد الأدنى للاستجابات هو (٤٤) درجة بينما الحد الأعلى هو (٢٢٠) درجة. كما انه وبالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٩٥) فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥) ، وعليه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات. وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

وبالنظر إلى علاقة الجنس مع كل بعد من أبعاد الاستبانة السبعة، تبين النتائج ما يأتي :

أ- واقع التفضيلات للجنس :

التذكر

الجدول (٧)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٥	٢١,٩٩	٥,٠٥	٠,٣٠	٠,٧٦
إناث	٢٥٠	٢١,٨٤	٥,٠٢		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات كان (٠,١٤) وأن قيمة ت = (٠,٣٠). وقد بلغ متوسط استجابات الذكور (٢١,٩٩) بينما بلغ متوسط استجابات الإناث (٢١,٨٤) وتجدر الإشارة إلى أن عدد الفقرات الخاصة بالتذكر هي سبع فقرات ويتراوح المقياس الوزني من (٧-٣٥)درجة. كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٧٦)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات. وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

ب- واقع التفضيلات (الاستفسار) والجنس:

الجدول (٨)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٥	١٢,٤٧	٣,٠٦	٠,٣١	٠,٧٥
إناث	٢٥٠	١٢,٥٦	٣,١٠		

يظهر هذا الجدول أن الفرق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات كان (٠,٠٩) وأن قيمة ت = (٠,٣١)٠ وقد بلغ متوسط استجابات الذكور (١٢,٤٧) بينما بلغ متوسط استجابات الإناث (١٢,٥٦). وتجدر الإشارة إلى أن عدد الفقرات الخاصة بالاستفسار العلمي هي ست فقرات يتراوح مدى الاستجابة من (٦ - ٣٠) درجة. كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٧٥)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات.

وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

ج- واقع التفضيلات (التطبيق) ومتغير الجنس:

الجدول (٩)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٥	٥,٠٤	١,٩٤	٠,٣٨	٠,٧٠
إناث	٢٥٠	٥,١١	١,٩٣		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات كان (٠,٠٦) وأن قيمة ت = (٠,٣٨)٠ كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٧٠)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات. وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

د- أثر متغير الجنس على المبادىء:

الجدول (١٠)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٥	٦,٦٠	٢,١٥	٠,١٩	٠,٨٥
إناث	٢٥٠	٦,٦٤	٢,٢٠		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات كان (٠,٠٣) وأن قيمة ت = (٠,١٩)٠ وقد بلغ متوسط استجابة الطلبة (٦,٦٠)، وبلغ متوسط استجابات الإناث (٦,٦٤) على فقرات أربع حيث أن المدى الإحصائي للفقرات يتراوح من (٤-٢٠)

درجة. كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٨٥)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات. وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

هـ- واقع التفضيلات (المثابرة) و الجنس:

الجدول (١١)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٥	٢١,٠٨	٤,٦٥	٠,٣٠	٠,٧٦
إناث	٢٥٠	٢٠,٩٥	٤,٦٦		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات كان (٠,١٣) وأن قيمة ت = (٠,٣٠). وقد بلغ متوسط الذكور (٢١,٠٨) ومتوسط الإناث (٢٠,٩٥) على فقرات سبع حيث يتراوح المجال الإحصائي للمتوسط من (٧-٣٥) درجة. كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٧٦)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات. وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية٠

و- واقع التفضيلات (المسؤولية) والجنس:

الجدول (١٢)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٥	١٣,١٣	٢,٧٨	٠,٢٣	٠,٨١
إناث	٢٥٠	١٢,١٩	٢,٨٤		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات كان (٠,١٣) وأن قيمة ت = (٠,٢٣). وقد بلغ متوسط الذكور (١٣,١٣) ومتوسط الإناث (١٢,١٩) على فقرات أربع بمدى إحصائي من (٤-٢٠) درجة. كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٨١)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة، وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات. وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

ز- واقع التفضيلات (الواقعية) والجنس:

الجدول (١٣)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٥	٣٨,٠٢	٤,٠٦	٠,١٣	٠,٨٩
إناث	٢٥٠	٣٧,٩٧	٤,٠٩		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين الطلاب والطالبات كان (٠,٤٩) وأن قيمة ت = (٠,١٣). وقد بلغ متوسط الذكور (٣٨,٠٢) ومتوسط الإناث (٣٧,٩٧) على ثلاث عشرة فقرة بمدى إحصائي من (١٣ – ٦٥) درجة. كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٨٩)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الطلاب ومتوسط الطالبات. وان هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية

الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الصفرية الثانية على أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) ما بين واقع تفضيلات التعلم المعرفية والانفعالية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في ظل انتفاضة الأقصى تعزى إلى الفرع الأكاديمي:

ولفحص الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (T) تبين الآتي كما هو مبين في الجدول (١٤).

الجدول (١٤)

الدرجة الكلية لواقع تفضيلات التعلم المعرفية والانفعالية حسب الفرع الأكاديمي

الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمي	١١٩	١١٨,٥٣	١٢,٢٥	٠,٢٢	٠,٨٢
أدبي	٣٢٦	١١٨,٢٤	١٢,٤٣		

يظهر الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات الطلبة من الفرع العلمي والفرع الأدبي كان (٠,٢٨)، وان قيمة ت = (٠,٢٢)، وبلغ متوسط الذكور (١١٨,٥٣)، ومتوسط الإناث (١١٨, ٢٤)، وبمدى إحصائي من (٤٤ - ٢٢٠ درجه). كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٨٢)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة الفرع الأكاديمي العلمي والفرع الأدبي، وأن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

وبالنظر إلى علاقة متغير الفرع الأكاديمي على كل بعد من أبعاد الإستبانة السبعة، تبين النتائج ما يأتي:

أ- واقع التفضيلات (التذكر) على ضوء متغير الفرع الأكاديمي:

الجدول (١٥)

الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمي	١١٩	٢١,٩٢	٥,٠١	٠,٠٣	٠,٩٧
أدبي	٣٢٦	٢١,٩٠	٥,٠٧		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي كان (٠,٠١٦)، وان قيمة ت = (٠,٠٣)، وبلغ متوسط الطلبة العلمي (٢١,٩٢)، ومتوسط الأدبي (٢١, ٩٠)، وبمدى إحصائي للفقرات من (٧ - ٣٥ درجة) كما انه، بالنظر إلى مستوى

الدلالة الذي يساوي (٠,٩٧)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة الفرع الأكاديمي العلمي والفرع الأدبي، وأن هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة إحصائية، وإنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

ب- واقع التفضيلات (الاستفسار العلمي) على ضوء متغير الفرع الأكاديمي:

الجدول (١٦)

الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمي	١١٩	١٢,٥٥	٣,١٢	٠,١٣	٠,٨٩
أدبي	٣٢٦	١٢,٥١	٣,٠٧		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي كان (٠,٠٤٢)، وان قيمة ت = (٠,١٣)، اذ بلغ متوسط طلبة الفرع العلمي (١٢,٥٥)، ومتوسط الأدبي (١٢,٥١)، وبمدى إحصائي من (٦ - ٣٠ درجة). كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٨٩)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة الفرع الأكاديمي العلمي والفرع الأدبي، وأن هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة إحصائية، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

جـ- واقع التفضيلات (التطبيق) على ضوء متغير الفرع الأكاديمي:

الجدول (١٧)

الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمي	١١٩	٥,١٠	١,٩٤	٠,١٠	٠,٩١
أدبي	٣٢٦	٥,٠٧	١,٩٣		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي كان (٠,٠٢١)، وان قيمة ت = (٠,١٠)، اذ بلغ متوسط الطلبة من الفرع العلمي (٥,١٠)، والفرع الأدبي (٥,٠٧)، وبمدى إحصائي من (٣ – ١٥ درجة). كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٩١)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة الفرع الأكاديمي العلمي والفرع الأدبي، وأن هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة إحصائية، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

د- واقع التفضيلات (المبادئ) على ضوء متغير الفرع الأكاديمي:

الجدول (١٨)

الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمي	١١٩	٦,٦٤	٢,٢١	٠,١٢	٠,٩٠
أدبي	٣٢٦	٦,٦١	٢,١٦		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي كان (٠,٠٢٧)، وان قيمة ت = (٠,١٢)، اذ بلغ متوسط الفرع العلمي (٦,٦٤)، والأدبي (٦,٦١)، وبمدى إحصائي من (٤ – ٢٠ درجة). كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٩٠)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة الفرع الأكاديمي العلمي والفرع الأدبي، وأن هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة إحصائية، وأنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

هـ- واقع التفضيلات الوجدانية (المثابرة) على ضوء متغير الفرع الأكاديمي :

الجدول (١٩)

الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمي	١١٩	٢١,٠٣	٤,٦٣	٠,٠٦	٠,٩٥
أدبي	٣٢٦	٢١,٠٠	٤,٦٧		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي كان (٠,٠٣٠)، وان قيمة ت = (٠,٠٦)، اذ بلغ متوسط الفرع العلمي (٢١,٠٣)، والفرع الأدبي (٢١,٠٠)، وبمدى إحصائي من (٧ - ٣٥ درجة). كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٩٥)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة الفرع الأكاديمي العلمي والفرع الأدبي، وأن هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذات دلالة إحصائية، وإنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

و- واقع التفضيلات الوجدانية (المسؤولية) على ضوء متغير الفرع الأكاديمي :

الجدول (٢٠)

الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمي	١١٩	١٣,٢١	٢,٨٤	٠,٢٢	٠,٨٢
أدبي	٣٢٦	١٣,١٥	٢,٨١		

يظهر الجدول السابق أن الفرق في المتوسطات بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي كان (٠,٠٦)، وان قيمة ت = (٠,٢٢)، اذ بلغ متوسط الفرع العلمي (١٣,٢١)، والفرع الأدبي (١٣, ١٥)، وبمدى إحصائي من (٤ - ٢٠ درجة). كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٨٢)، فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة الفرع الأكاديمي العلمي والفرع الأدبي، وأن هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذوات دلالة إحصائية،

وإنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية .

ز- واقع التفضيلات الوجدانية (الدافعية) على ضوء المتغير الخاص بالفرع الأكاديمي :

الجدول (٢١)

الفرع الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
علمي	١١٩	٣٨,٠٥	٤,٠٣	٠,١٩	٠,٨٤
أدبي	٣٢٦	٣٧,٩٧	٤,٠٩		

يظهر الجدول السلبق أن الفرق في المتوسطات بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي كان (٠,٠٨٣)، وان قيمة ت = (٠,١٩)، اذ بلغ متوسط طلبة الفرع العلمي (٣٨,٠٥)، والفرع الأدبي (٣٧,٩٧)، وبمدى إحصائي من (١٣ - ٦٥ درجة). كما انه، بالنظر إلى مستوى الدلالة الذي يساوي (٠,٨٤). فإنه غير دال نظراً لأنه أكبر من مستوى الدلالة المحدد في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥). وعليه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط طلبة الفرع الأكاديمي العلمي والفرع الأدبي، وأن هذه الفروق بين المتوسطات لم تكن ذوات دلالة إحصائية، وإنها كانت بفعل عوامل الصدفة، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية .

الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الصفرية على أنه لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠٥ , ٠) لواقع الانتفاضة على تفضيلات التعلم المعرفية الوجدانية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي تعزى إلى منطقة السكن، حيث أن المتغير المستقل لهذه الفرضية هو مكان السكن الذي يقع في ثلاث مستويات أو مناطق هي : رام الله، وبيت لحم، والخليل، واستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لبيان الفروق بين المتوسطات فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي :

الجدول (٢٢)
أثر الانتفاضة على التفضيلات المعرفية والانفعالية حسب منطقة السكن

البعد التفضيلي	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الاحتمالية
التذكر	بين المجموعات	٢	٠,٨٠٩٠	٠,٤٠٤٥	٠,٠١٥	٠,٩٨٤
	داخل المجموعات	٤٤٢	١١٢٤٨,٧٧	٢٥,٤٤		
	المجموع	٤٤٤	١١٢٤٩,٥٨			
الاستفسار العلمي	بين المجموعت	٢	٢,٢٨٢٠	١,١٤	٠,١١	٠,٨٨
	داخل المجموعات	٤٤٢	٤٢٢٤,٧٢٠٣	١,١٤		
	المجموع	٤٤٤	٤٢٢٧,٠٠	٩,٥٥		
التطبيق	بين المجموعات	٢	٠,١٩٨	٠,٠٩	٠,٠٢	٠,٩٧
	داخل المجموعات	٤٤٢	١٦٥٨,٥٥	٣,٧٥		
	المجموع	٤٤٤	١٦٥٨,٧٥			
المبادىء	بين المجموعات	٢	٠,٣٤٧	٠,١٧٣	٠,٠٣	٠,٩٦
	داخل المجموعات	٤٤٢	٢١٠٥,٧٢	٤,٧٦		
	المجموع	٤٤٤	٢١٠٦,٠٧			
المثابرة	بين المجموعات	٢	٢,١٩٠١	١,٠٩٥٠	٠,٠٥	٠,٩٥
	داخل المجموعات	٤٤٢	٩٦٣٠,٧٥	٢١,٧٨٩		
	المجموع	٤٤٤	٩٦٣٢,٩٤			
المسؤولية	بين المجموعات	٢	٠,٤٩٦٧	٠,٢٤٨٣	٠,٠٣	٠,٩٦٩
	داخل المجموعات	٤٤٢	٣٥١٩,٨٦٢	٧,٩٦٣٥		
	المجموع	٤٤٤	٣٥٢٠,٣٥٩٦			
الدافعية	بين المجموعات	٢	٠,٧٢٩١	٠,٣٦٤٦	٠,٠٢١	٠,٩٧٨
	داخل المجموعات	٤٤٢	٧٣٧٦,٢٦٨	١٦,٦٨٨٤		
	المجموع	٤٤٤	٧٣٧٦,٩٩٧٨			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٤,٣٦٩٤	٢,١٨٤٧	٠,٠١٤	٠,٩٨٥
	داخل المجموعات	٤٤٢	٦٧٩٨١,٣٨	١٥٣,٨٠٤٠		
	المجموع	٤٤٤	٦٧٩٨٥,٧٥			

وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن قيم (ف) المحسوبة هي أقل من قيم (ف) الجدولية، وهذا يعزز أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية على الأبواب السبعة المكونة للاستبانة والخاصة بأثر منطقة السكن على طبيعة التفضيلات المعرفية والانفعالية. ويشير هذا أيضاً إلى أن قيمة (ف) للدرجة الكلية للأبواب السبعة) بلغت فيها قيمة (ف) المحسوبة (٠,٠١٤) وقيمة (ف) الجدولية (٠,٩٨)، وهذا يعزز قبول الفرضية الصفرية لأن قيمة (ف) الجدولية أكبر من قيمة (ف) المحسوبة.

تحليل النتائج والتوصيات

أظهرت النتائج من التحليل للإحصاء الوصفي أن اتجاهات الطلبة نحو تفضيلاتهم المعرفية والانفعالية في ظل انتفاضة الأقصى كان ملحوظاً على أبعاد عديدة أولها البعد الخاص بالدافعية، إذ كان متوسط التأثير السلبي (٣,٥) وعلى مقياس خماسي، وهذا أمر منطقي لأن عدم الاتزان الانفعالي عند الطلبة على ضوء الخبرات اليومية غير المرشدة، والمتعلقة بأعمال البطش والعنف والإغلاق الإسرائيلي المستمر للمناطق الفلسطينية، قد شكل حالة ذهنية من عدم الدافعية عندهم. إن مثل هذه الخبرات تشكل كما صعبا من المثيرات غير السارة للطلبة عامة. إن عدم الاتزان الانفعالي عند الطلبة يعزز عندهم الشعور بالإحباط، وهذا يقلل من جاهزيتهم الأكاديمية للتعلم، في المستوى نفسه فقد سجل الطلبة متوسطا مقداره (٥ر٣) على البعد الخاص نحو تفضيلاتهم الوجدانية الخاصة بتوجهاتهم نحو مفهومهم للمسؤولية، وكان هذا الأثر عاليا، ومن أعلى المتوسطات التي سجلها الطلبة.

كما أثرت الانتفاضة على بعدي المبادىء بمتوسط (٣,٣) والتذكر بمتوسط (٣,٢)، وأدى إلى إيجاد صعوبة عند الطلبة في التمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة، ووجدوا صعوبة في التمييز بين المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية، ولم يجدوا حافزا لموازنة أعمالهم بأعمال أخرى. وصعوبة في العمل التطبيقي والتجارب المخبرية. وكذلك خفض جاهزية الطلبة في التذكر وتذكر المعلومات التي يقرؤها الطالب بنفسه أو التي يقرؤها معلمه له. كما أشار الإحصاء الوصفي إلى أن مدى توجهاتهم السلبية نحو تفضيلاتهم المعرفية والانفعالية تراوح من (٢,٠ - ٣,٥) على مقياس خماسي.

وللإسهاب في مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة، يعرض الباحث مناقشة النتائج للفرضيات الثلاث:

الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في تفضيلات التعلم المعرفية والانفعالية لدى طلبة شهادة الدراسة الثانوية العامة يعزى إلى الجنس.

أشارت الدرجة الكلية لمتغير الجنس على الأبعاد السبعة المكونة للاستبانة، إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث، لأن وحدة المثيرات غير السارة لكليهما واحدة، وتساوى الذكور والإناث في استجاباتهم لأثر الانتفاضة على

التفضيلات المعرفية والانفعالية.

وإذا ما تناولنا الأبعاد المكونة للاستبانة ومقارنة استجابة الجنسيين عليها، فتشير النتائج إلى أن الذكور والإناث عانوا من عدم مقدرتهم على التذكر حيث بات كل منهم يجد صعوبة في التمييز بين الحقائق والمفاهيم، ويجدون صعوبة في تذكر الأشياء التي يتعلمونها عن طريق المحادثة، وتذكر المعلومات التي يقرؤنها بأنفسهم. وإنهم يجدون صعوبة أخرى في دراسة المواد الدراسية في الفترة المسائية.

يتبين من هذا الطرح أن استجابة الطلبة وفهمهم لواقع الانتفاضة وعلاقتها بقدراتهم التعلمية، كان سلبيا عند كلا الجنسين في قدرتهم على التعلم عن طريق القراءة، وبالتالي قدرتهم على التذكر. والتذكر أساسا يقوم على تذويت المتعلم للمعلومة في بناءاته والقدرة على استرجاعها حرفيا أو غير حرفي حسب النصوص المعرفية.

وعند النظر إلى استجابات الجنسين على متغير الاستفسار العلمي وأثر الانتفاضة عليه، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية في متوسط إجاباتهم، وهذا يشير إلى أن أثر الانتفاضة على التفضيلات المعرفية والانفعالية هو واحد عند كلا الجنسين، إذ اتفق الجنسان على أنهم يجدون صعوبة في إثارة أسئلة متعددة حول ما يتعلمونه، وأنهم لا يصلون إلى المعلومات بحرية، وأن الانتفاضة أثرت على تفضيلاتهم المعرفية بحيث أنهم لا يستطيعون استنتاج معلومات جديدة من فرضيات معروفة، وأنهم يجدون صعوبة في التسلسل في متابعة المعلومة للوصول إلى نتيجة. إن طبيعة المثيرات السلبية التي يستقبلها الطلبة أثناء الانتفاضة قد أثرت عليهم لدرجة أنهم يجدون صعوبة في تدوين الملاحظات أثناء الحصة، وهذا يعزى إلى عدم مقدرتهم على التركيز، وان مشتتات السياسة والإغلاق والحصار والبطش قد أثر على اللحظات السيكولوجية في التعلم عند الطلبة وأنهم أصبحوا غير قادرين على تدوين الملاحظات أثناء الحصة ويجدون صعوبة في فهمهم للمعلومات، وإعادة صياغتها بلغتهم الخاصة.

وعند النظر إلى استجابة الجنسين على متغير التطبيق، فإننا نجد أنه لا توجد فروق ذوات دلاله إحصائية بين متوسطات الجنسين إذ بلغت الفروق (– ٠,٠٦) حيث قبلت الفرضية وأكد على عدم وجود فروق ذوات دلاله إحصائية. وقد أبدى كلا الجنسين أن هناك صعوبة في التعلم عن طريق المناقشة، لكن مستوى هذه الصعوبة غير عال إذ بلغ متوسط استجابتهم ٢,٠ على مقياس خماسي. لكن تجدر الإشارة إلى أن هناك صعوبة أيضا في المشاركة عندما

يعرض المعلم مشكلة لحلها، وعند قراءة التعليمات الإرشادية قبل البدء في مهمات جديده . ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن التطبيق عملية ذهنية عالية قد عانت، إلى حد ما، وبشكل غير مبالغ به، من أثر الانتفاضة الحالية .

أما بخصوص اتجاهات الطلبة نحو أثر الانتفاضة على متغير المبادىء فقد تبين أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات الجنسين إذ بلغ الفرق في متوسط استجابات الطلبة (٠,٠٣) . اضف إلى هذا أن متوسط استجابة الطلبة كان (٣,٣) على مقياس خماسي . وهذا يشير إلى أن هناك أثرا بالغا وملحوظا في أثر الانتفاضة على متغير المبادىء لأن الطلبة وجدوا صعوبة في التمييز بين المعلومات الخاطئة والمعلومات الصحيحة وصعوبة في التمييز بين المفاهيم الأساسية والفرعية . ومن حيث المبدأ لم يجد الطلبة أي حوافز لموازنة عملهم بعمل الاخرين ووجدوا صعوبة في العمل التطبيقي والتجارب المخبرية . إن طبيعة المؤثرات والمشتتات السياسية قد أثرت على ماهية المبادىء ومعرفة كيف يفرق الطلبة ما بين المفاهيم الأساسية والفرعية الخاصة بالمبادىء، إذ أوجد عندهم مساحة ضبابية لا يعرفون حدودها من حيث تنشيطهم لتعلمهم .

وعند النظر إلى أثر الانتفاضة على متغير المثابرة، فقد بلغ متوسط أداء الجنسين (٢,٩) على مقياس خماسي، إشارة إلى أن مفهوم المثابرة قد تأثر أيضا بفعل المشتتات السياسية والإغلاقات المستمرة . وقد بلغ الفرق في المتوسطات بين الجنسين (٠,١٣)مع العلم أنه لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية بينهم . وعند استقراء الفقرات المكونة لمتغير المثابرة نجد أن الطلبة قد وجدوا صعوبة في امتلاك حد أدنى من المعرفة حول ما يدرسونه وصعوبة في الإنجاز حتى في المواد التي يرغبونها . أضف إلى هذا الإشارة الواضحة إلى أن تدني وضع الأسرة المالي، قد قلل من جودة أداء الطلبة الأكاديمي ومقدرتهم على إنهاء المهمات التي قد بدأوها قبل البدء بمهمات جديدة، ووجد الطلاب أن هناك صعوبة في عمل أفضل ما يستطيعونه أثناء الدراسة . إن استقراء هذه الفقرات يشير إشارة واضحة إلى أن مفهوم المثابرة عند الطلبة قد تأثر تأثرا واضحا من الأوضاع السائدة، ومن التبعات السلبية والإغلاقات المستمرة نتيجة الحصار الإسرائيلي .

وبخصوص أثر الانتفاضة على متغير المسؤولية لكلا الجنسين، فقد كان أكثر متغير قد تأثر بالانتفاضة، إذ بلغ متوسط استجابة الطلبة (٣,٥)، وبفرق بين المتوسطات (٠,١٣) . انه من الواضح للتفسير، أن مفهوم الذات، وفهم الطلبة لمسؤولياتهم، قد تأثر بشكل عال جدا، إذ

أكدت استجاباتهم أن احتياجات البيئة والواقع السياسي قد أثر تأثيرا واضحا ومباشرا على رغباتهم التعليمية، وانهم يذهبون إلى المدرسة بدون رغبة نظرا للصعوبات التي يواجهونها في تنقلاتهم عبر الحواجز الإسرائيلية والتنكيل بهم أحيانا. وقد أشارت استجاباتهم إلى انهم يخضعون للإجبار من أهاليهم لإتمام واجباتهم المدرسية، كما أنهم يواجهون صعوبة في الحصول على المراجع الدراسيه من المكتبات.

إن استقراء هذه النتيجة تنسجم تماما مع واقع الممارسات الإسرائيلية التي شكلت عبئا على مفهوم المسؤولية عند الطلبة، وفهما لعمق هذه المسؤولية بشكل فعال، إذ أن العمر الزمني لهذه الفئة يتأثر مباشرة بالمثيرات السلبية مما يقلل من جاهزية مفهومها نحو مسؤوليتها الأكاديمية.

وعند النظر إلى أثر الانتفاضة على متغير الدافعية نجد، من استجابات الطلبة التي بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٠) بفرق ومقداره (٠,٠٤٩)، أن دافعية الطلبة قد انخفضت انخفاضا ملحوظا إذ أن متوسط استجابتهم المذكور يشير مباشرة إلى درجة تأثر عالية إضافة إلى أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين استجاباتهم. وأن استقراء متوسطات استجاباتهم يشير إلى عدم رغبتهم بالبحث عن معرفة جديدة، وعدم استشعارهم بحاجة المجتمع لدراستهم. أضف إلى هذا تغير مفاهيمهم نحو القيم الاجتماعية وطريقة المحافظة عليها. وقد أشار الطلبة مباشرة إلى أنهم لا يشعرون بدافعية ذاتية نحو المدرسة. واللافت للنظر أن هؤلاء الطلبة لا يشعرون بالسعادة حتى عند حصولهم على علامات عالية ولم يعد ثناء المعلم على أدائهم الجيد يهمهم.

إضافة إلى ذلك، فقد أكد الطلبة أن اتجاهاتهم نحو مدارسهم غير ثابتة وذلك على ضوء الوضع السياسي الصعب والقائم على المشتتات المذكورة. وقد أشار الطلبة بنسبة عالية، إلى أن ذهابهم إلى المدرسة أصبح عبئا عليهم، وأن اهتماماتهم لحاجات أصحابهم أصبحت ضعيفة، وأن علاقاتهم مع المعلمين أصبح يسودها التوتر، مما جعل طبيعة اتصالاتهم مع معلميهم تتسم بالتوتر أحيانا، وقلل هذا من جاهزيتهم في حل واجباتهم البيتية، وزاد من تقلب مزاجهم تقلبا دائما.

والخلاصة المنطقية لأثر الانتفاضة على مفهوم التفضيلات المعرفية والانفعالية وفق جنس الطالب، أشارت التحليلات السابقة إلى أنه لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة على المتغيرات السبعة المكونة للاستبانة.

الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية علـى انـه لا توجـد فـروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (= ٠,٠٥) في تفضيلات التعلم المعرفية والانفعالية لدى الطلبة حسب الفرع الأكاديمي.

وكما أشارت النتائج، فإنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين الطلبة في الفرع الأكاديمي إذ بلغ الفرق بين المتوسطات (٠,٢٩). وهذا يشير إلى تشابه في استجابات الطلبة نحو أثر الانتفاضة على تفضيلاتهم المعرفية والانفعالية. وبالنظر إلى أثر متغير الفرع الأكاديمي على التفضيل المعرفي الخاص بالتذكر، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة حيث كان الفرق بين المتوسطات (٠,٠١٦). إن المتفحص في مدى هذا الأثر يلاحظ أن أثر الانتفاضة عام ومتساو في الفهم من الطلاب، إذ أن المشتتات السياسية والاقتصادية هي مشتتات واحدة.

كما أن أثَّر المتغير للفرع الأكاديمي على التفضيل المعرفي الخاص بالاستفسار العلمي يظهر أن الفرق في المتوسطات بين طلبة الفرع العلمي والأدبي كان (٠,٠٤٢) وأن هذا الفرق لا يحمل دلالة إحصائية أيضا.

وبتسلسل منطقي تبين أن الفروق في المتوسطات على المتغيرات الخاصة بمتغيرات التطبيق والمبادىء والمثابرة والمسؤولية والدافعية كانت على النحو الآتي: (٠,٠٢١)، (٠,٠٢٧)، (٠,٠٣٠)، (٠,٠٦)، (٠,٠٨٣). ومن هنا يُستقرأ أن أثر الانتفاضة على التفضيلات المذكورة كان متساويا من حيث الأثر الناتج لاستجابات الطلبة، وهذا يشير إلى أن طلبة الفرع الأدبي والفرع العلمي يتشابهون في فهمهم لأثر الانتفاضة على تفضيلاتهم المعرفية والانفعالية خاصة في عمرهم الزمني الذي يتسم بالمراهقة وعدم الاتزان الانفعالي، ناهيك عن أثر الانتفاضة على مراهقتهم وعدم اتزانهم المعرفي. إن البناءات المعرفية عند الطلبة تتوازن وخصائصهم النمائية والعقلية وطريقة إعطاء المعلومة إليهم (شروط التعليم) مما يعزز أن أثر الانتفاضة كان ملحوظا في تركيباتهم المعرفية وتوازناتهم الانفعالية.

الفرضية الثالثة:

تنص الفرضيـة الثالثـة على أنه لا توجد فروق ذوات دلالــة إحصائية عند مستوى (= ٠,٠٥) ما بين ابعاد تفضيلات التعلم المعرفية والوجدانية تعزى إلى موقع السكن.

وكما بينت النتائج الخاصة بأثر الانتفاضة على التفضيلات المعرفية والانفعالية عند الطلبة حسب موقع السكن للطلبة وعلى مستويات ثلاث أو مواقع ثلاث: رام الله، وبيت لحم

والخليل، فإنه لا توجد فروق ذوات دلاله إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة من الأماكن الثلاثة. وبما أن قيم ف الاحتمالية كانت أكبر من قيم ف المحسوبة على جميع التفضيلات المعرفية والانفعالية للطلبة (التذكر، والاستفسار العلمي، والتطبيق، والمباديء، والمثابرة، والمسؤولية، والدافعية) فقد قبلت الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة حسب موقع سكنهم. ولما بلغت قيمة ف المحسوبة للدرجة الكلية على الأبواب السبعة المكونة للاستبانة (٠,٠١٤)، وقيمة ف الجدولية (٠,٩٨)، فإن هذا يشير إلى أن أثر الانتفاضة على التفضيلات المعرفية والانفعالية لا يحمل دلالة إحصائية معنوية ما بين متوسطات الطلبة٠

إن استقراء مثل هذه النتيجة يشير إلى أن تشابه المثيرات والمشتتات الناتجة عن السياسات الإسرائيلية قد تسهم في إيجاد قاسم مشترك أعظم من الاستجابات المتشابهه عند الطلبة إذ لم تختلف الممارسات إلى حد بعيد في جميع مناطق السلطة الفلسطينية بعضها عن بعض. كما تشير النتائج إلى أن المتغيرات الخاصة بالتذكر والدافعية والاستفسار العلمي كانت أعلى المتغيرات تأثرا بالعوامل المصاحبة للانتفاضة الفلسطينية.

التوصيات

على ضوء المشتتات التعليمية الناتجة عن الممارسات الإسرائيلية وتبعات هذه المشتتات يوصي الباحث باعتماد سياسات تربوية عليا للحد من أثر هذه المشتتات على العملية التربوية والتفضيلات المعرفية والانفعالية لدى الطلبة منها :

١ . ضرورة تعزيز استراتيجيات تعليمية قائمة على التطبيق ، والعمل من خلال المعالجة اليدوية لتعزيز ثبات التعلم عند المعلمين ، إذ أن أثر الانتفاضة على التفضيلات المعرفية كان واضحا بخصوص قدرة الطلبة على التذكر .

٢ . ضرورة تعزيز آليات تربوية للحد من أثر البيئة السياسية على الرغبات التعليمية عند الطلبة ، وتعزيز آليات تستند إلى الدافع الداخلي عند الطلبة لزيادة رغبتهم بالتوجه إلى المدارس ، والتخفيف عنهم في الأعباء التي يتحملونها من أجل الوصول إلى المدارس .

٣ . ضرورة اتباع المدارس سياسات تربوية تعزز من ضرورة رفع معنويات الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم لزيادة مساحة الاتزان الانفعالي عندهم على ضوء المشتتات السياسية والاقتصادية الحالية .

٤ . اعداد برامج تربوية تعويضية لتعزيز استراتيجيات تعلمية جديدة قائمة على منحى التركيبي لتعويض الطلبة عما فقدوه من الكم التعليمي إثر المشتتات السياسية الحالية .

٥ . عقد دورات تدريبية للمعلمين لتعزيز مهاراتهم التعليمية لتنشيط هذه المهارات في ظروف غير عادية لزيادة دافعية الطلبة ومثابرتهم ، وإيجاد مساحة إضافية لتوسيع مفهوم المسؤولية لدى الطلبة .

٦ . تعزيز سياسات إشرافية تشكل حاضنة أساسية للتفضيلات المعرفية والانفعالية لدى الطلبة وطريقة تنشيطها على ضوء ظروف غير عادية .

٧ . ضرورة اعداد سياسات إدارية لزيادة أريحية الطلبة للتوجه إلى مدارسهم وبتشكيلات جديدة للتخفيف من الاعباء التي يتحملونها جراء توجههم إلى مدارسهم .

المراجع العربية

١ . أبو عمشه – ع . (١٩٨٩) . الأوضاع الإقتصادية والاجتماعية في الضفة الغربية وقطاع غزة قبل وأثناء الانتفاضة . جامعة النجاح الوطنية – نابلس .

٢ . جباره – ت (١٩٨٩) . الانتفاضة الشعبية الفلسطينية من النواحي السياسية والإعلامية ، ط١ : نابلس . فلسطين .

٣ . دعنا ، زينات ، (١٩٨٩) . أساليب تعلم طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية . الاردن

٤ . شحاده ، مطيع . (١٩٨٨) . أنماط التفضيلات المعرفية لدى طلبة مرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية . الاردن .

المراجع الأجنبية

1. Awwad, E. (1986). The prevalence of traumatic stress among Palestinian adolescent. Paper presented at the real world congress on Mental Health at Mexico City: Mexico.
2. Baker, A, (1991). Psychological response of Palestinian children to environmental stress associated with Military occupation. Journal of refugee studies 4(3) 237-247.
3. Brainard, S. R. and Ommen. J. L (1977). Men, women and learning styles, Community College Frontiers (Spring).
4. Cohen, S. & Cohen, D (1984). Teenage Stress. New York; M. Evans.
5. Dunn, R. & Dunn, K (1982) Producting environmental preference survey. N.J; Printice Hall.
6. Kempa, R. F. and Tamir, P. (1977), College student cognitive preference. The Journal of Educational Research, 70, 210-218.
7. Kempa, R. F. and Tamir, P. (1978),College student cognitive preference. The Journal Of Educational Research, 62, 143-152.
8. Norris, R.A. et al. (1975) Alternative for individual biology: The importance of cognitive style and conceptual complexity. American biology teacher, (37); 29-1-297.
9. Reid, J.M. (1988). Understanding learning styles in second language classroom. New Jersey; Printice Hall.
10. Rogers, Virginia M., & Davis, O. l., Jr., 1970. Varying the cognitive levels of classroom questions: An analysis of student teachers, questions and pupil achievement in elementary social studies. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis.
11. Tamir, P. (1976). The relationship among cognitive preference, school environment, teachers' curricular bios, curriculum and subject matter. American Educational Research Journal, 12 (3) 235-264.
12. Tamir, P. (1983). Cognitive preference of jewish and arab high school students who studied an inquiry oriented biology curriculum for several years. Research in Science and Technological Education. 1(1), 17-27.
13. Witkin, H.A. et al. (1977) Field dependent and field independent cognitive style and their educational implications. Review of Educational Research, 47, 1-64.

اللغة العربية والتطور الحضاري

(رؤية للمستقبل)

أ.د. حسن عبدالرحمن سلوادي*

---

* مدير برنامج البحث العلمي والدراسات العليا/جامعة القدس المفتوحة.

ملخص

يحاول البحث تقديم رؤية لمستقبل الدور الذي يمكن أن تضطلع به اللغة العربية في مسيرة تطورنا الحضاري المنشود، وقد اتضحت ملامح هذه الرؤية من خلال معالجة أربعة جوانب تتعلق بالمشكل اللغوي الذي تواجهه هذه اللغة وهي: تضييق الهوة بين اللغة الفصحى والعامية، وتطوير التعليم وتعريبه مع الإشارة الى قضايا تتعلق بهذا الجانب مثل تعريب المصطلح العلمي وإعمامه، والترجمة والتأليف والنشر، وتعليم العربية لغير الناطقين بها. ويتعلق المجال الثالث بدور الإعلام بأنواعه المختلفة في النهوض باللغة الفصحى والتشجيع على استخدامها. أما المجال الرابع فيتعلق بتوظيف التكنولوجيا المعاصرة والإفادة منها في خدمة اللغة الفصحى وإثرائها.

وقد أظهرت معالجة هذه المفاصل اللغوية أن مسألة النهوض اللغوي والتنمية اللغوية الشاملة يمكن أن تحقق قسطاً كبيراً من النجاح إذا ما توافر لها علماء مخلصون تتجسد فيهم الغيرة والالتزام حيال لغتهم، مع ضرورة التشديد على تسييس القضية اللغوية والإصرار على وضعها على سلم الأولويات في برامج الأحزاب والتيارات السياسية والمنظمات الأهلية والرسمية؛ لأن كثيراً من القضايا اللغوية لن تحسم إلاّ بقرارات سياسية جريئة تنقلها من دائرة الأحلام والأمنيات إلى حيز التطبيق والممارسة.

Abstract

The research tries to provide a future vision of the leading role Arabic can withstand in achieving our goals in development and progress of world civilization. Features of such a vision can be traced through dealing and approaching four major aspects of language forms that Arabic faces and confronts:

Bridging the gap between classical Arabic and colloquial Arabic, development and Arabicization of education, including related issues as that of arabizing and circulating the science terminology, translation, writing, publishing, introducing Arabic to non- Arabic speakers and enhancing the role of Media with its different branches in promoting, upgrading and in encouraging using classical Arabic and employing and using modern technology in developing and enriching Arabic.

Dealing with such important and critical aspects revealed that upgrading and achieving tangible comprehensive language development is very possible provided that scholars are very sincere, very much interested and committed to develop this language. It is also of paramount importance to politicize the language issue through giving it a top priority in the programs of political parties, national organizations and formal organization as well, since many of these language issues won't be settled without taking bold political decisions that make such wishes and dreams come into being through real live practices

في معرض نقده لدور اللغة بألفاظها وتراكيبها في التعبير عن التغيرات النفسية والحضارية في حياة الفرد والجماعة، ينعى فرجسون (Ferguson) على اللغة قصورها الشديد في هذا المجال، مؤكدا أن اللغة ليس في وسعها أن تدرك الحياة على وجهها الكيفي الصحيح؛ لأن الحياة ديمومة خالية من السكون والجمود والثبات. واللغة لا يتسنى لها إدراك هذا التحول إلا في نطاق ضئيل، بل هي تتنكب الصدق وتحيد عنه، وتحول الحياة عن جوهرها في أغلب الأحيان[١].

ويضيف فرجسون قائلاً: " إننا لا نستطيع من خلال اللغة أن نرى الأشياء ذاتها، بل نكتفي بأن نقرأ عناوين لها؛ ذلك لأن اللغة عاجزة عن الوصول إلى حقائق الحياة. وكل ما تستطيعه هو أن تخلق عالما وسطا بيننا وبين الأشياء، وهكذا فإن الفن كما تؤديه اللغة لا يعطينا إلا صورة تقريبية فيها أثر من التشويه والتعديل الكمي لوجداننا "[٢].

ولا شك في أن هذه النظرة تتسم بالعداء الصريح للغة، كما أن فيها إنكارا واضحا لإمكاناتها الثرية التي يستخدمها الأديب أو الفنان في عملية إبداعه الأدبي أو الفني؛ لأن اللغة بما تتضمنه من جوانب شاعرية غنية بالإيحاء والدلالات تعد نشاطاً مهماً في نمونا العقلي والروحي. ولقد ذهب بعض الباحثين إلى حد القول: " إن تطور الدلالات داخل الكلمات يعكس في أغلب الأحيان وظائف حيوية في تاريخ الشعوب " فاهتمامات فرد أو شعب لا يطلع عليها فحسب من خلال مباحث في حالته الاجتماعية والاقتصادية، فالكلمات هي إدراكات مختصرة مركزة ربما لا نجد في وسائل البحث الأخرى عوضا عنها. إنها تعطي من معالم النشاط الروحي ما قد تعجز عنه المصادر الأخرى إلى حد ما "[٣].

وهكذا فاللغة ليست قاموساً أو معجما للمسميات، وليست مجرد أداة وصل بين الأفراد داخل محيط المجتمع، وإنما هي نشاط الفكر وصداه الذي يتردد في آفاق المجتمع وفي رحاب النفس. وهي الحبل المتين الذي يشدُّ الفرد إلى مجتمعه، ويوقفه على طبائعه وعاداته وإحساسات مواطنيه. إنها القدر المشترك من الحياة الفكرية والسيكولوجية بين أبناء الأمة الواحدة، في إطارها تتفاعل الأفكار، وفي نظام رموزها تعبير عن التنظيم الكامل لحياة الحضارات، وأنماط تفكيرها[٤].

وإذا كان للغات الإنسانية مثل هذه الأهمية في التعبير عن ذلك الكل المعقد، أو النسيج المحكم الذي تتكون منه ثقافة أو حضارة ما، فإن اللغة العربية تحتل في هذا الصدد مكانة فريدة ومنزلة سامية بين هذه اللغات، فهي لغة القرآن، وأداة الوحي، ولسان النبوة. ثم هي

بعد ذلك وعاء الفكر الإسلامي الذي يقدم لنا معنى الحضارة الإسلامية، ويربطنا ربطا وثيقاً بهذه الحضارة ؛ وذلك أن الإسلام لا يُرى في بهائه ورونقه وعطائه إلا في ثوب من لغته الجزلة الفريدة ذات الإيقاع الموسيقي الفريد (٥).

والواقع أن اللغة العربية ما كان لها أن تحتل تلك المنزلة لولا القرآن الكريم الذي كان له أعظم الأثر في تطوير اللغة، وتوجيهها إلى أن تكون لغة فكر يخطط لمستقبل هذه الحياة، ويصلح واقعها، ويدل على مواطن العبرة في مظاهرها الكونية، كما أنه بدأ الخطوة الأولى لوضع الأسس الكفيلة ببناء تشريع منظم يفي بحاجات هذه الحياة، وبهذا اتجهت اللغة في عقول المسلمين وتفكير فقهائهم ومشرِّعيهم إلى أن تكون لغة علمية تتحدد بها الفكرة تحدُّداً واضحاً، وذلك لارتباطها بالحكم الذي يراد فهمه وتطبيقه، والحكم في عامة أمره لا يخاطب الوجدان، وإنما يخاطب العقل الذي هو مناط التفكير ودعامة الإقناع ووسيلة الفهم. وفي سبيل استنباط الحكم وتحديد طريقة تطبيقه، أنشأت اللغة تتجه إلى الاصطلاح، ولكنه اصطلاح يدور في مجال الحكم وفي سبيل التطبيق(٦).

وليس ثمة شك في أن انتقال اللغة العربية من جاهلية اعتادت الشعر في الغالب إطارا وموضوعا لها إلى لغة منظمة مقننة تستوعب قيما وأنماطا ثقافية وحضارية ثرية ومتجددة، يعد في الواقع ظاهرة فريدة متميزة في تاريخ اللغات الإنسانية(٧).

وهكذا كان للإسلام الفضل الكبير على اللغة العربية؛ إذ وسع آفاقها، وفسح لها المجال لتغزو الأفكار والعقول، وتحل في القلوب. فهي لغة الدين والعلم والفلسفة والأدب وغيرها من العلوم. ويعبر ابن تيمية تعبيراً جلياً عن أثر اللغة من حيث كونها ضابطا حضارياً، وعن آثارها على الشعوب والأمم حيث يقول: " واعلم أن اعتياد اللغة يؤثر في العقل والخلق والدين تأثيرا قوياً بيناً، ويؤثر أيضا في مشابهته صور هذه الأمة من الصحابة والتابعين ؛ وذلك لأن دور اللغات من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميزون " (٨).

وتأكيداً لما ذهب إليه ابن تيمية، فقد استطاعت الدراسات اللغوية المباشرة كشف الصلات الوثيقة والحيوية بين اللغة من حيث هي لغة، وبين أفكار الناس وأحاسيسهم وأعمالهم، فهي لا تقتصر على كونها أداة للتعبير عن حاجات البشر، ولكنها على صلة وطيدة بالحياة الفكرية والعاطفية والاجتماعية لأبناء المجتمع، وبالتالي فإن لها آثاراً عميقة في السلوك الإنساني بمختلف صوره وأشكاله؛ فإذا ما أردنا أن نفهم الفكر والنتاج الفكري لأي شعب من الشعوب، فالواجب أولا يقتضي أن ندرس اللغة، وإذا أردنا أن ندرس اللغة، فعلينا أن ندرس

طبيعة عملها في المجتمع، وبعبارة أخرى، فإن طبيعة اللغة لا تفهم إلا من خلال المجتمع الذي تمارس فيه أدوارها ووظائفها[٩].

وإذا كانت اللغة مرآة فكر الأمة، وأداة التفاهم بين أبنائها، فإنها تتصف -ولا شك- بالمرونة والحيوية والقابلية للتطور مثلها مثل المجتمع سواء بسواء. وهذه مسألة مهمة تدخل في صميم المنهجية العلمية المعاصرة، وتتماشى مع السنن الإلهية التي عبرت عنها الآية الكريمة في قوله تعالى (وفوق كل ذي علم عليم) (يوسف: ٧٦)، فاللغة مهما شرفت واعتز بها أهلها لا تعدو كونها قنوات للفهم والاتصال تجري بها الألسنة، وتتشكل فيها الأفكار، وهي قنوات مرنة قابلة للاتساع والضيق، "تمتد وتنبسط إذا امتدت آفاق الفكر وانبسطت، وتضيق وتنقبض إذا ضاقت آفاق الفكر وانقبضت" [١٠].

واستناداً إلى ذلك، فإن اللغة من حيث كونها ظاهرة اجتماعية عرضة للتطور المطرد في مختلف عناصرها: أصواتها وقواعدها ودقة تعبيرها ودلالاتها. وهذا التطور محكوم بالظروف الخارجية والأحوال الطارئة على الأمة، ولا علاقة له باللغة ذاتها التي يجمع الباحثون المحدثون على أنها تتسم بالمرونة والقدرة والكفاية على تلبية متطلبات حياتنا وحضارتنا الجديدة، والتعبير عن مستجدات العصر الذي يوصف بأنه عصر التفجر المعرفي، والانفتاح الواسع بين الأمم والثقافات المختلفة.

وانطلاقاً من أن اللغة هي بوابة المستقبل، وأن لكل عصر خطابه الذي يسبق فعله أو يواكبه، فإن ثمة تحدياً كبيراً يواجه اللغة العربية في تعبيرها عن هموم المجتمع، وطموح أبنائه في التطوير والتغيير، فقد وضعتها التكنولوجيا المعاصرة مع ما يصدر عنها من نتاج علمي في مواجهة مع الإبداع العالمي. فإذا لم تتكاتف جهود المبدعين في مواجهة هذا التحدي، فإن اللغة العربية ستظل تظهر حتى في عيون أصحابها عاجزة عن اللحاق بالركب ومجاراة العصر.

ومما يجدر الالتفات إليه في هذا الصدد أن الإبداع الحقيقي لا ينطلق من عقاله، ولا يؤدي دوره كاملاً في خدمة المجتمع ولغته، إذا لم يتحقق له قسط وافر من حرية الرأي والتعبير، وهي حرية ترتبط بحبل متين بحرية المجتمع نفسه وتتعلق به، وأي حركة أو موقف يخرج عن هذا الإطار لا يسمى إبداعاً، بل رياء وتزلفاً تهدر بسببه الأموال والإمكانات في غير ما طائل ولا فائدة، فالقضية إذن متشابكة ومتشعبة، لكن خطوطها على كثرتها تلتقي عند نقطة تشكل مفصل المسألة وعنوانها، وتتمثل بضرورة توفير مناخ صحي يمارس فيه أبناء المجتمع دورهم بحرية، وبروح المسؤولية والمبادرة دون خوف من حاكم أو خشية من سلطان، فالعلم لا ينمو

في مناخ القهر والتبعية والظلم. والعالم الذي يلهث وراء حاجاته المعيشية، ويلجا إلى المداراة والتملق والمجاملة، لن يبدع جديداً أو مفيداً في حقل تخصصه[١١].

وعموماً، فإن استفحال مثل هذه الظاهرة وشيوعها يعد خللا يؤثر في قدرتنا واستعدادنا لاستيعاب العلم الحديث وتفعيله، وربما يكون له تأثير سلبي في مسيرة الأمة ونهضتها؛ لأنه يوهن الجهود اللغوية المكرسة للحقل العلمي العربي ويضعفها، ويقودها بعيداً عن التأثير في المستوى العلمي للمجتمع العربي.

إن طموحنا للوصول إلى المستقبل الذي نحلم به، وتحقيق الحداثة والمشاركة الفاعلة في مسيرة الحضارة العالمية، يقتضي المبادرة لتحقيق التنمية اللغوية، والإسراع في رأب الصدوع التي ما زالت تحول دون انتشار لغتنا وقيامها بدورها في ترسيخ الوعي للوحدة والتكاتف بين أبناء الأمة الواحدة. وتتمثل هذه الصدوع في العديد من الجوانب الاجتماعية والتربوية والثقافية.

ومع أن العديد من هذه الجوانب قد بحثت على غير صعيد واحد، وعلى اختلاف المستويات الرسمية والأهلية، وخصصت لمناقشتها العديد من المؤتمرات والندوات منذ ستة عقود أو اكثر، فإن بعضها ما زال يراوح مكانه مشكلاً عبئاً ثقيلاً، وعقبة كأداء في سبيل المحاولات الرامية لتحديث اللغة وتطويرها، والإفادة مما تختزنه وتتوافر عليه من إمكانات ذاتية واسعة تسهم إلى حد بعيد في نهضة الأمة ورقيها في مختلف الميادين. وبما أن الاستشراف العلمي لأبعاد المستقبل يتوقف على كم المعرفة العلمية المتوافرة عن الواقع ونوعها، فسأحاول فيما تبقى من صفحات في هذه المقالة تشريح هذا الواقع من خلال التذكير ببعض القضايا التي ما زالت مطروحة قيد البحث والمعالجة، وتنتظر القرار السياسي الجريء الذي يخرجها من دائرة التنظير والمماحكة إلى حيز التطبيق والممارسة.

أولاً: تضييق الهوة بين اللغة الفصحى والعامية:

يطلق اللغويون على هذه الظاهرة مصطلح ازدواجية اللغة ويصنفونها ضمن المشكلات التي تعاني منها العربية في مستوى التعليم والخطاب الإعلامي، فهناك لغة التخاطب أو العامية التي يتعامل بها الناس في حياتهم اليومية، وهناك لغة الكتابة في معاهد التعليم وفي الصحف والكتب وغيرها من المجلات والدوريات المتخصصة، وفي رأي الدكتور محمود حافظ أن اللغة الأولى وهي لغة التخاطب أو العامية "لها تأثير قوي بما تتمتع به من نفاذ وأداء وسرعة

انتشار وتلقائية ومزاحمة اللغة الفصحى في وسائل الإعلام فهي تغزو الصغير والكبير، وتحاصر المتكلم في كل بيت، بل في كل فصل من فصول الدراسة في المدارس والمعاهد وغيرها من مجالات الحياة المختلفة "(١٢). ومع خطورة هذه الظاهرة على مستقبل اللغة الفصحى فإن الدكتور (حافظ) يرى أن هناك إمكانية لتضيق الفجوة بينهما في حياة الطفل خاصة، وذلك يستدعي نقله في المرحلة الأولى من التعليم نقلاً رفيقاً متدرجاً من لغته العامية المختلطة إلى اللغة الفصحى بعناصرها الأساسية الأربعة وهي: الحديث والاستماع والقراءة والكتابة، وذلك عن طريق المران والتدريب والاستخدام، مع الإفادة من القدر المشترك بين العامية والفصحى(١٣). وليس من المتعذر على الطفل أن يجتاز هذه النقلة بنجاح، ولا سيما إذا عرفنا أن ثمة قاسماً مشتركاً يجمع بين العامية والفصحى، فالعامية- حسب ما يرى غير واحد من الباحثين- إنما انبثقت من الفصحى والمسافة بينهما تتسع وتضيق من جراء التفاعلات الاجتماعية والتطورات التاريخية، فكلما ازداد الوعي وتطورت حركة التعليم، ارتقت العامية واقتربت من الفصحى، في حين تتسع الهوة بينهما مع شيوع الأمية، وانتشار العامية واستخدامها دون تحفظ في وسائل الإعلام ومناحي الحياة المختلفة.

غير أن نفراً من اللغويين المعاصرين ومنهم الباحث الأمريكي Ferguson . A . C يرون غير ذلك ففي تعريفه لازدواجية اللغة، يؤكد (فيرجسون) متأثراً بما آلت إليه بعض اللغات الأوربية المنبثقة من اللاتينية مع اختلاف النمطين في الشكل والمضمون والوظيفة التي يؤديها كل منهما في المجتمع، أن " الازدواجية في اللغة حالة ثابتة نسبياً يوجد فيها – فضلاً عن اللهجات الأساسية التي ربما تضم نمطاً محدداً، أو أنماطا مختلفة باختلاف الأقاليم – نمط آخر في اللغة مختلف وعالي التصنيف، بل فوقي المكانة، وفي غالب الأحيان أكثر تعقيداً في النواحي القاعدية، وهو آلة لكمية كبيرة ومحترمة من الأدب المكتوب لعصور خلت أو لجماعة سالفة. ويتعلم الناس هذا النمط بطرق التعليم الرسمية، ويستعمل لنظم الأغراض الكتابية والمحادثات الرسمية، لكنه لا يستعمل من طرف أي قطاع من الجماعات المحلية للمخاطبة في المحادثات العادية " (١٤).

ويؤكد غير واحد من اللغويين العرب أن التعميم الذي لجأ إليه Ferguson لا ينطبق على واقع اللغة العربية وتطورها التاريخي، وما انبثق عنها من لهجات محلية واكبتها على الدوام حالات مد وجزر تبعاً لبعدها أو قربها من اللغة الفصحى، فالدكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) ترى في الازدواجية مظهراً طبيعياً لتطور اللغة، وتباين مستويات الخطاب

فيها . أما القول بأن هذه الظاهرة هي عقدة الأزمة في حياتنا اللغوية ، فمردود بحكم التاريخ ومنطق الواقع المحكوم لسنن الاجتماع اللغوي التي تفرض وجود لغة عامة مشتركة للثقافة والأدب ، ولهجات محلية محددة بنطاق البيئة والإقليم والقطر . تقول في معرض حديثها عن المشكلات التي تواجهها اللغة العربية في العصر الحديث : " إن وجود لغة عليا للفكر والأدب مع لهجات محلية للتعامل ظاهرة طبيعية عرفتها العربية من قديمها الجاهلي ، وتقر بها الدنيا في سائر اللغات الحية "(١٥) .

وتذهب الدكتورة عائشة في معرض تحليلها لهذه الظاهرة إلى أن العاميات العربية لا تعدو كونها لهجات عربية تتفاوت وتختلف ، وتظل أبداً متصلة بالفصحى ، لكن الاستعمار استغل هذه الظاهرة الطبيعة ليحارب الفصحى بلهجاتها الشعبية تمزيقاً لوحدتنا اللغوية والفكرية والمزاجية ، فراجت دعاوى تتهم الفصحى بالعقم والبداوة ، وتلقي عليها مسؤولية تخلفنا وتدعو للعامية زاعمةً أن لها قدرة على الوفاء بحاجات وجداننا اللغوي الحديث وترى فيها المفتاح السحري لتقدمنا العلمي الحديث ، والوسيلة الميسرة لتثقيف الجماهير وتعليم الأميين(١٦) . وأيد الدكتور محمد راجي الزغول في مقالة له عن الازدواجية في اللغة ما ذهبت إليه بنت الشاطئ ، فأكد " أن كل لغة في العالم تواجه وضعاً ازدواجياً بوضع أو بآخر ، وإن كان هناك فرق بين ازدواجية اللغة العربية واللغات الأخرى كالإنجليزية أو الفرنسية ، فهو فرق كمي ، إذ ربما كانت الفجوة –وما زالت– أضيق بين الفصحى والعامية في تلك اللغات منها في العربية ، وما ذاك إلا لسبب عمل القوانين للتغيير اللغوي " (١٧) .

وجماع القول ما ذهب إليه العقاد في حديث له عن الفصحى والعامية من أن : " في كل أمة لغة كتابة ولغة حديث ، وفي كل أمة لهجة تهذيب ولهجة ابتذال ، وفي كل أمة كلام له قواعد وأصول ، وكلام لا قواعد له ولا أصول ، وسيظل الحال على هذا ما بقيت لغة ، وما بقي ناس يتميزون في المدارك والأذواق ، فلن يأتي اليوم الذي يُكتب فيه (فردوس) ملتون بلغة العامل الإنجليزي ، وفلسفة (كانت) بلغة المزارع الألماني ، ولن يأتي اليوم الذي تستوعب فيه قوالب السوق كل ما يخطر على قرائح العبقريين ، ويختلج في ضمائر النفوس ، ويتردد في نوابغ الأذهان ، فالفصيحة باقية ، والعامية باقية مدى الزمان " (١٨) .

وهكذا تفاوتت آراء الباحثين حول نشأة هذه الظاهرة وطبيعة تكوينها والعوامل المؤثرة فيها ، ومع وجود هذا التفاوت بينهم ، فإن ثمة اتفاقا عند غالبيتهم على خطورتها وتأثيراتها السلبية في التربية اللغوية ، فالوضع الازدواجي في أي لغة يشكل– في رأيهم– عائقاً للناطقين

بتلك اللغة، ويعد عقبة كأداء في سبيل التعليم والتطوير التربوي والاقتصادي والتماسك القومي والاجتماعي. ولكنه يبقى على أي حال عائقاً يمكن تجاوزه وتخطيه، كما أن علاجه مقدور عليه حسب ما يتضح من حديثنا عن المشكلات التي تواجهها اللغة العربية في العملية التعليمية ودورها في الإعلام الحديث والتكنولوجيا المعاصرة.

ثانياً: تطوير التعليم وتعريبه

يساور المشتغلين في قطاع الثقافة والتعليم قلق بالغ من المستوى الذي وصل إليه تعليم اللغة العربية الذي بلغ درجة من الضعف والاستهانة تبدَّت في جميع مراحل التعليم العامة والتعليم الجامعي، وأشاعت الحسرة والألم بين سدنة اللغة العربية والقائمين عليها. ولا يكاد يمر يوم دون أن تتصدّى أقلام لمأساة هذه اللغة، وتتعرض لمستوى تحصيلها الذي ينحدر باطراد في المراحل التعليمية المختلفة، فبمجرد إلقاء نظرة عابرة على أوراق إجابات التلاميذ، وكذلك طلبة الجامعات يجعلنا نقف على حال اللغة العربية في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا، بل في كل مناحي حياتنا من هبوط مستواها ومعرفة متدنية بها، وفقدان الممارسات التربوية التي تشجع المواهب اللغوية لدى الطلبة وتنميها، وتحرص على رعايتها وتفتيق أكمامها [١٩].

ومن المؤكد أن الضعف الملموس في تدريس اللغة العربية، وهبوط مستوى تحصيلها كان له تأثير سلبي على مستوى التعليم بوجه عام. وقد أثبتت الدراسات التربوية أن التلميذ في مدارسنا الابتدائية لا يأخذ نصيباً كافياً من الزاد الفكري المطلوب، فمن إحصاء قام به مكتب تنسيق التعريب في الرباط، تبين أن مستوى إدراك الطفل العربي يقلُّ عن مستوى إدراك زميله الأوروبي بمقدار النصف؛ لأن مجموع مدركاته لا يتجاوز ثمانمائة مدرك، على حين يتوافر للتلميذ الأوروبي خمسمائة وألف مدرك [٢٠].

وتتفاوت الأسباب التي أدت إلى استفحال هذه الظاهرة، فمنهم من يعزوها إلى طبيعة المناهج الدراسية المقررة لافتقارها إلى الحوافز الكفيلة بشحذ قدرات الطالب على التفكير، وإنماء قدراته العقلية وابتعادها عن روح العصر الذي يشكل الإبداع ركنا أساسيًا فيه. ومنهم من يردها إلى الأساليب المتبعة في تدريس اللغة العربية، وما لحق بها من عسر وجمود من جراء قصر الاهتمام في العملية التدريسية على القواعد النحوية والصنعة البلاغية منفصلة عن ذوق العربية وأساليبها، فنحن، كما قالت عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، "مازلنا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً بدلاً من أن

نتعلمها لسان أمة ولغة حياة. وقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلم تلقيناً والتلميذ حفظاً دون أن تجدي عليه شيئاً ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول، وانصرف همُّنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيداً عن منطق اللغة وذوقها " [٢١].

ويعزوها فريق ثالث من الباحثين إلى المعلمين القائمين على تدريسها، فعلى الرغم من تقدم الوسائل التكنولوجية الحديثة، واستخدام المواد التعليمية المبرمجة في تعليم العربية، فإن المعلم مازال- وسيظل- أساسا مكيناً من أسس العملية التعليمية والتربوية، ولو نظرنا إلى واقع الكوادر التعليمية التي تنهض بعبء تدريس اللغة العربية في مراحله المختلفة، لوجدنا أن غالبيتهم يفتقرون إلى المؤهلات اللازمة للنهوض بهذا العبء، بل إن كثيرا منهم يوجه إلى تدريسها دون تأهيل تربوي، ودون تدريب على طرائق التدريس وأساليبه المعاصرة[٢٢].

ولمواجهة هذه المشكلات يجب على إدارات تخطيط المناهج في وزارة التربية والتعليم وأقسام التوجيه التربوي فيها تكريس عنايتهم باللغة العربية، وإيلائها ما تستحقه من رعاية واهتمام، بهدف الارتقاء بمستوى تدريسها، وتهذيب مناهجها وإعادة النظر في مقرراتها، وسياسة إعداد المعلمين فيها في ضوء النظريات التربوية والوسائل التقنية الحديثة. وتتطلب مرحلة الإعداد من حيث الأساس رعاية اللغة العربية في مراحل الطفولة الأولى لفظاً وتعبيراً وتذوقاً، وذلك بأن يعتمد تعليم العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ اللغة الفصيحة، مما يشيع في استخدام الأطفال، مستفيدين بذلك ما تتيحه وسائل التقنية الحديثة كالحاسوب والبرمجيات التعليمية لإثراء لغتهم، وتزويدهم بما هم في حاجة إليه من الألفاظ والتراكيب التي تتلاءم مع مستواهم اللغوي والعقلي، واقتباس ما يشوقهم من التراث العربي، وما يلائمهم منه، وما يربطهم به على نحو متدرج [٢٣].

ولا مناص بعد ذلك من استخدام اللغة العربية في تدريس جميع المواد انطلاقاً من المبدأ القائل: " أن كل معلم هو معلم للغة العربية، هذا مع الحرص على التطبيقات العملية في تدريس اللغة، وتجاوز المفردات الصماء والاستزادة من حفظ الذكر الحكيم والحديث الشريف والنصوص الرقيقة المعبرة من الشعر والنثر، سعياً وراء إنزال اللغة منزلة السليقة في نفوس الطلبة جميعاً سواء منهم الذين يخرجون للحياة، أو أولئك الذين يلتحقون بالجامعات والمعاهد العملية [٢٤].

ولا تقتصر المشكلات المتعلقة بتدريس اللغة العربية على مرحلة التعليم العام، وإنما تتخطاها إلى التعليم الجامعي، ولعل ابرز مشكلة تواجهها اللغة في هذه المرحة ما اصطلح على تسميته

تعريب التعليم الجامعي، بمعنى اعتماد العربية لغة رئيسة في تعليم التخصصات الإنسانية والعلمية على حد سواء، وعدم الركون إلى اللغات الأجنبية كالإنجليزية أو الفرنسية(٢٥). وقد حظيت مسألة التعريب في السنوات القليلة الماضية باهتمام متزايد على الصعيدين الرسمي والشعبي، وقد خصص لمناقشة جوانبها المختلفة مؤتمرات عدة وندوات ولقاءات متعددة شملت رقعة الوطن العربي بأكملها" (٢٦).

والمتتبع لما جرى في هذه اللقاءات من أبحاث وما انبثق عنها من توصيات يلاحظ أن بين المشاركين، ومنهم أساتذة ومتخصصون في الأقسام والدوائر المعنية بالتعريب مثل الطب والهندسة والعلوم والتكنولوجيا، إجماعا على أمور وقضايا أهمها:

- أن التعريب مطلب قومي وحضاري وهو نابع من مكانة اللغة ودورها لكونها دعامة قومية من دعائم البنيان الحضاري، واللغة - كما هو معروف - ليست مجرد أصوات وحركات، وإنما هي أداة التفاهم بين الأفراد والجماعات. فمتى كان هذا التفاهم وتقاربت العقول، واتحدت الأفئدة، أمكن السير على درب حضاري متميز ومتجانس" فما كان لشعار العلم للتنمية والمجتمع أن يكون له معنى خارج اللغة القومية وسيلة للتعبير ومقوماً من مقومات فكرها الإبداعي وهويتها الحضارية المميزة "(٢٧).

- أن اللغة العربية مؤهلة " بما تمتاز به من سمات وخصائص تنفرد بها عن سائر اللغات كافة، بالوفاء بالاحتياجات التي تستدعيها هذه العملية الرائدة، فهي من أخصب اللغات وأكثرها مرونة وقدرة على نحت الألفاظ والكلمات، واشتقاق المتغيرات والمحدثات الجديدة واستيعابها، كما أن لها أبجدية تكاد تكون شاملة بحيث يمكن التعبير بها عن المعاني الإنسانية والقيم الحضارية ومظاهرها المختلفة.

-أنه سبق للغة العربية خوض تجربة التعريب، وقد ساعدها على ذلك ما عرف عنها من أصالة وغنى، فنهضت بمهمتها على خير وجه، أظهرت مقدرة فائقة على مسايرة الأوضاع الجديدة، وأصبحت في فترة وجيزة أداة لحضارة عظيمة استطاع أبناؤها أن يعبروا بها عن أدق النظريات العلمية التي كانت مطروحة في زمنهم.

- أن اللغة العربية ليست - كما يدعي بعضهم ظلماً - عاجزة عن الوفاء بمتطلبات العصر الحديث، ولا تنأى- كما يزعمون- بالدارس عن مواكبة الإيقاع السريع الذي نشهده اليوم لحركة التكنولوجيا والتقدم العلمي، والذي تنهض به اللغة الأجنبية بكفاءة واقتدار، وتدليلاً على ذلك أجرى باحثان دراستين منهجيتين اثبتا فيها أن من أسباب تدنِّي المستوى العلمي

للطلاب الجامعيين العرب تلقيهم العلوم باللغة الإنجليزية التي لا يتقنونها جيداً. كما أثبتا ارتفاع المستوى العلمي للطلبة إذا تلقوا علومهم باللغة العربية. إضافة إلى تعبير الطلاب عن ميلهم إلى اللغة العربية، ومعاناتهم من تلقي العلوم باللغة الأجنبية. وقد ورد في إحدى الدراستين "أن كثيراً من المناهج البسيطة وحتى الساذجة التي تكون أحيانا بمستوى إدراك طفل، تبدو معقدة وخارج دائرة الفهم لعدد كبير من أبنائنا لسبب بسيط هو أنها مكتوبة أو تلقن بالإنجليزية" (٢٨).

وعلى أساس هذه المعطيات، كان هناك إجماع على ضرورة الشروع في عملية التعريب، وقد صدرت في ذلك توصيات عدة توجتها الجامعة العربية بشعار أطلقته عام ١٩٧٥م تحت عنوان: (العربية لغة العلم عام ٢٠٠٠م)، غير أن هذا الشعار لم يجد طريقه إلى التطبيق والتنفيذ، إذ لا يتجاوز التعليم الجامعي المعرب مع ولوجنا أبواب الألفية الثالثة ثلث التعليم الجامعي في الوطن العربي، وما زالت اللغة الأجنبية معتمدة في تدريس العلوم الأساسية والتطبيقية في العديد من الجامعات العربية وفي ذلك تجسيد حقيقي لمأساة أمة لم توفق في إنجاز أي قرار من قراراتها المصيرية، ولم تفلح في جسر الهوة بين التنظير والتطبيق، وظل أبناؤها أسرى الأقوال والشعارات لا يتخطونها إلى مجال الفعل والممارسة.

ولا تقتصر هذه الظاهرة، بطبيعة الحال، على التعريب، بل تتعداها لتشمل اللقاءات التي تتناول جوانب حياتنا السياسية والفكرية والاجتماعية كافةً على اختلاف مستوياتها. فقد اصبح من المألوف لدى المواطن العادي أن ما يثيره من أسئلة واستفسارات حول نتائج المؤتمرات واللقاءات يصطدم غالباً بجدار الصمت، وينتهي به الأمر إلى زاوية النسيان، وهو ما يشكل في نهاية المطاف تربة خصبة تنبت فيها بذور الحيرة والشك، وانعدام الثقة بين الجماهير وقياداتها السياسية والثقافة والاجتماعية. وتبقى هذه الجماهير مطالبة على الدوام بتجاوز سلبيات ما يجري، والالتفاف الدعائي حول هذه القيادات كما تلتف الهوام، وتتراقص حول الضوء الساطع.

إن التعريب مهمة قومية عاجلة. لأنها تنمي الهوية وترسخ الوجدان الثقافي وتدعم مسيرة الفكر وتغذيها من خلال التواصل والعطاء المتبادل، فلم لا نتيح لها فرصة التجريب؟ ونجعل منها امتحاناً لقدراتنا وكفاياتنا على إدارة شؤوننا وتحسس مطالبنا والتعمق في فهم واقعنا واحتياجاتنا. ولا ضير علينا بعد ذلك إن أخطأنا؛ لأن الخطأ ينبغي أن يدفعنا إلى مزيد من الحرص والانتباه والكفاح لإزالة أسباب الخطأ، والتغلب على ظروفه، ومجابهة نتائجه بمنطق

تقويمي منصف وجريء بلا خجل أو كتمان [٢٩].

وتتصل بعملية التعريب مسائل أخرى على قدر كبير الأهمية ؛ لأنها تكمل جهود القائمين على التعريب، وتوفر المناخ الملائم لنجاحه وتحقيق رسالته. وتتعلق المسألة الأولى بالمصطلح العلمي تأليفاً وترجمةً، وتتعلق الثانية بترجمة الآثار العلمية ونشرها من لغات العالم كافة، وتأليف المراجع والمعاجم المتخصصة، وإيجاد الحوافز وتوفير الدعم المناسب لنشرها ووضعها بين أيدي أساتذة الجامعات وطلبتها، وأما الثالثة فتتعلق بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ونعرض فيما يلي بعض الأمور التي ما زالت عالقة بهذه المسائل.

أ- المصطلح العلمي:

يجمع الباحثون والمتخصِّصون في مجال الدراسات اللغوية أن اللغة العربية استطاعت، بما توافر لديها من مرونة أن تتحاشى موقفها بين القديم الأصيل، والمحدث الطارئ بتطويع دلالات الألفاظ، والتوسع في المجاز كي تؤدي المعاني والمصطلحات الجديدة التي لم يكن للعرب عهد بها من قبل، حيث كان المصطلح العلمي ينقل للعربية ضمن منهج يختار صفة من صفات الشيء الذي يراد تسميته، أو بعض أجزائه ونواحيه أو تحديد وظيفته وعمله، واشتقاق لفظ يدل عليه من اللفظ الدال على صفته أو جزئه أو ناحيته أو وظيفته[٣٠].

لقد وضع الخبراء العرب آلاف المصطلحات بجهودهم الفردية والجماعية، واكتسبوا خبرة خولت كثيراً منهم الحديث عنها حديث العارف بأسرارها وتاريخها وإيجابياتها وسلبياتها[٣١]، بيد أننا- كما يقول أحد الباحثين - لا نعرف واحداً منهم شكا من أن اللغة العربية حالت يوماً دون وضعه مصطلحاً من المصطلحات العلمية، بل إن هناك إقراراً بمرونة اللغة العربية وطواعيتها لأسلوب العلم الحديث[٣٢] ولم يكتف الخبراء بالهيئات الرسمية والأهلية بوضع المصطلحات وترجمتها، بل وضعوا لهذه العملية إطاراً نظرياً يسعف الباحثين ويسهل مهامهم في المستقبل، وقد تمثل ذلك بوضع قواعد خاصة لوضع المصطلح العلمي، وتكاملت هذه القواعد شيئاً فشيئاً[٣٣] وتعاورتها أقلام المهتمين بهذا الحقل المعرفي، وشرعت في تطبيقها بمرونة منطلقة من قيد أساسي هو أن يندمج المصطلح الجديد في بنية اللغة، وأن لا يؤثر فيها تأثيراً سلبياً ولهذا السبب فضل العلماء المجاز على الاشتقاق، والاشتقاق على الترجمة، والترجمة على التعريب، وحددوا معاني فرعية لا بد من مراعاتها [٣٤].

ومع نجاح الجهود المبذولة في ترجمة المصطلحات العلمية، وإيجاد مقابلات لها باللغة

العربية، ومع تزايد الإحساس بأن هذا النجاح لم يوظف كما ينبغي في الجامعات والمعاهد العلمية، فإن الواجب يقتضي التركيز على الأهداف المرجو تحقيقها من جهود الترجمة المتنامية، وتلافي العقبات التي تحول دون تحقيق الفائدة المرجوة منها.

وهنا تبرز على السطح مشكلة توحيد المصطلحات العلمية، وإيجاد منافذ لاستخدامها في قاعات التدريس في الجامعات والمعاهد العربية، فمن المؤكد- كما قال د. عبد الكريم خليفة- " أن تعريب المصطلحات العلمية لا توازيه في الأهمية إلا قضية توحيدها في الوطن العربي ؛ حتى لا تنشأ لغات علمية متباينة نتيجة استعمال مصطلحات علمية مختلفة وفي هذا ما فيه من خطر كبير "، [٣٥]؛ لأن المفهوم العلمي ينبغي أن يعبر عنه بمصطلح واحد، أما إذا استقر مصطلح ما في دولة عربية، واستقر مصطلح آخر في دولة عربية أخرى، وأخذ كل فريق يدافع عن مصطلحه، فسيكون ذلك بداية لتعدد اللغات العلمية العربية، وهدر للإمكانات المتاحة وتشتيتها، ولا سيما أن عملية الترجمة التي تقوم بها أكثر من جهة في الوطن العربي، ما زالت مستمرة بتغطية ما يستحدث من هذه المصطلحات، فقد دلت الإحصاءات التي بين أيدينا على أن عدد المصطلحات التي تستحدث كل عام يربو على عشرين ألف مصطلح[٣٦].

وقد استشعر غير واحد من الباحثين اللغويين خطورة هذه المسألة على مستقبل تعريب التعليم الجامعي، وكان بينهم إجماع على ضرورة تفعيل الدور الذي يقوم به مكتب تنسيق التعريب في الرباط بهدف توحيد المصطلحات العلمية، مع التشديد على وجود التعاون التام، والتنسيق المستمر بين سائر المراكز والجامعات والمؤسسات العلمية ومجامع اللغة العربية المعنية بالتعريب، لإيجاد مقابلات للمصطلحات العلمية والتقنية وتوحيدها، وحفز العلماء والباحثين على استخدامها وإرشاداتها في محاضراتهم وكتبهم ومؤلفاتهم الجامعية[٣٧].

ويقترح الدكتور محمود فهمي حجازي من جهته حلاً لتلافي هذه المشكلة ؛ فيدعو الى تأسيس بنك مركزي للمصطلحات العلمية على غرار ما هو معمول به في العالم المتحضر، وذلك لخزن المصطلحات مصحوبة بالمعلومات الأساسية عن كل مصطلح، مما يتيح فرصة أمام الجهات المستفيدة كالجامعات والوزارات والمؤسسات العامة ووسائل الاتصال الجماهيري والمترجمين والباحثين وغيرهم، لاسترجاعها ضمن منظومة متكاملة تنتفي فيها التعددية في استخدام المصطلح الواحد، مما يضمن الحفاظ على وحدتنا اللغوية والثقافية[٣٨]. إن وجاهة هذا المقترح تنطلق من مبدأ التسليم بأن اللغة كيان متطور، وهذا يجعل اللغة العربية في أي

عصر جماع ما يصدر عن الكتاب والأدباء والعلماء من نتاج أدبي وعلمي في ذلك العصر، وتقتضي الضرورة لذلك أن نشرع، بموازاة العمل على تأسيس بنك للمصطلحات العلمية، في إعداد معجمات ترصد ما نستعمله من ألفاظ مع تحديد ما تدل عليه من معايير اكتسبتها من سياق النص، ومناحي الاستخدام، مما يستدعي التحرر من قيد التشبث بالمعاني المعجمية القديمة، وإخضاع المصطلحات العلمية والحضارية لهذه المعاني بمعزل عن الظرف الذي ولدت فيه، والسياق الفكري الذي أوجدها.

إن هناك اتجاهاً لدى المعجميين العرب المحدثين لتلافي الثغرات الموجودة في المعاجم القديمة، فهم يحلمون بوضع معجم لغوي كبير على غرار معجم (اكسفورد الإنكليزي (ولاروس) الثلاثي الفرنسي، و (وبستر) الدولي الأمريكي، وعلى ما يبدو فقد تبنى مجمع اللغة العربية في القاهرة هذه الفكرة إيماناً منه بالتطور اللغوي وبضرورة مسايرة التقدم العلمي، وشرع في إصدار الأعداد الأولى منه، ومن المأمول أن يكون هذا المعجم معجماً قومياً شاملاً في مقابل المعاجم القومية الأخرى(٣٩).

على أن إصدار هذا المعجم، وإن كان يتصف بالشمولية والتنوع، لا يلغي دور المعجمات المتخصصة الأخرى، بل ربما أفاد منها، فإذا ما أردنا تلافي ثغرة التراكم في المادة اللغوية الماثلة في المعاجم القديمة، وبعض المعاجم الحديثة، فعلينا أن نتوجه لإصدار معاجم خاصة بالألفاظ وأخرى بالمصطلحات وثالثة بالأعلام[٤٠]. بل إن الضرورة تقتضي إصدار معجمات في الاختصاصات الدقيقة كمعاجم المصطلحات والعلوم الطبية والهندسية والتكنولوجيا والإلكترونات وعلوم البيئة والمحيط الجوي والاتصالات وعلوم الفضاء وغيرها. كما أننا في مسيس الحاجة لإصدار معجم للغة العربية الجديدة كما نكتبها ونسمعها في المؤتمرات والإذاعات والصحف، لأن العربي في القرن الحادي والعشرين يستعمل، على حد قول الدكتور إبراهيم السامرائي، لغة مملوءة بألفاظ الحضارة وروحها وطابعها، لغة تميل إلى البساطة في الأداء والمباشرة في التعبير[٤١].

هذه الاقتراحات لتطوير حركة التأليف المعجمي العربي لا تعني انعدام هذه الحركة أو إخفاقها، فمن الإنصاف أن نشير إلى أن الجهود المعجمية الحديثة فاقت الجهود المعجمية القديمة التي أسهمت على اختلاف مشاربها إسهاما واضحاً في بناء صرح الحضارة العربية الإسلامية، فقد طبع من المعجمات اللغوية القديمة تسعة وعشرون معجماً إضافة إلي أربعة معاجم علمية، أما المعاجم الحديثة، فقد صدر منها ثمانية وثلاثون معجماً إضافة الى خمسة وعشرين معجماً

للأعلام والأماكن والنباتات والحيوانات، وواحد وثلاثين ومائة معجم للشؤون العلمية والفنية (٤٢).

وهذا فضلاً عن عدد كبير من المعاجم الخاصة بالمصطلحات العلمية التي أصدرتها مجامع اللغة العربية في الوطن العربي ومكتب تنسيق التعريب بالرياض، وهذا يدل على أن هناك رغبة جامحة في اللحاق بركب الحضارة العالمية، وتصميماً على مسايرة التطور والتجديد الذي لحق باللغة العربية في عصرنا الحديث.

ب-الترجمة والتأليف والنشر

يلاحظ كثير من الباحثين أن المكتبة العربية ما زالت فقيرة، حتى اليوم، في الكتب والمراجع العلمية الحديثة المؤلفة باللغة العربية، أو المترجمة إليها في العلوم والطب والهندسة وغيرها. ويصنف العرب في مؤخرة الترتيب العالمي ؛إذ يترجم إلى العربية ٢٨٥-٤٠٠ كتاب في السنة في حين يترجم إلى اللغة التركية ١٠٠٠ كتاب وإلى اللغة الروسية ٧٠٠٠كتاب، وإلى الألمانية ٨٠٠٠، وإلى الفرنسية ٣٥٠٠كتاب (٤٣). ومعلوم أن مستقبل العربية لتكون لغة دولية وذات قيمة حضارية مرهون بزيادة الكتب التي تصدر بها في كل فرع من فروع المعرفة المعاصرة تأليفاً وترجمة. فاللغة كالشجرة بحاجة إلى تغذية ورعاية وتشذيب كي تنمو وتثمر ثمراً يانعاً، وأي اعتزاز بها أو تنويه بمكانتها لا يحول دون سقايتها وتشذيبها. والسقاية إنما تكون بالتأليف والاقتباس ونشر الكتب وإعمامها في شتى أرجاء عالمنا العربي. وربما كان هذا أحد المعايير التي تبرز الأهمية الحضارية لهذه اللغة أو تلك من اللغات المعاصرة، فقيمة أي لغة لا تتحدد مكانتها طبقاً لعدد أبنائها بل بعوامل أخرى تتداخل فيما بينها لعل من أبرزها عدد الكتب التي تطبع سنوياً بتلك اللغة، وإذا قارنا نسبة ما يصدر في العالم العربي من نتاج علمي مطبوع بما يصدر على المستوى العالمي لوجدنا أن هذه النسبة ضئيلة، فالعالم العربي الذي يشكل ٣٪ من سكان العالم لا تتجاوز نسبة إنتاجه من الكتب ١,١٪ من الانتاج العالمي، في حين بلغت النسبة في اللغة الصينية ١٠٪ وفي الإسبانية ١٠٪ و٢٥٪ في اللغة الإنجليزية, و ١٢ ٪ في اللغة الروسية و٧٪ في اللغة اليابانية (٤٤).

ويوضح أحد الباحثين الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة، فيرجعها إلى عزوف الباحثين والمبدعين عن التأليف والترجمة في غيبة الحافز الذي يدفع إلى ذلك، وبسبب الأزمة التي تمر بها حركة الترجمة بوجه عام مع أن هناك عشرات التوصيات التي خرجت بها المؤتمرات

والندوات الخاصة بالتعريب على امتداد الوطن العربي، وكلها تشير إلى ضرورة تشجيع حركة التأليف والترجمة، وإيجاد الآليات التنفيذية التي تجعلها تتسارع لتلبية المطالب الملحة في المعاهد والجامعات العربية، وبهدف قطع الطريق على من يتخذونها حجة أو تبريراً لتهميش دور العربية في التعليم الجامعي، والاعتماد الكامل في ذلك على اللغات الأجنبية ولا سيما الإنجليزية والفرنسية.

وتورد د. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) في معرض حديثها عن هذه الظاهرة حادثة ذات دلالة استقتها من رسالة وردتها من دار مير للنشر والطباعة الروسية في موسكو، وتتضمن مجموعة من الكتب العلمية الحديثة مطبوعة باللغة العربية الفصحى، وتشمل العديد من التخصصات العلمية مثل: اللحام الكهربائي، وأسس الميكانيكا العملية، وبيولوجيا الفضاء، وطاقة الذرة، ونظرية الاحتمالات، والرياضيات العالمية للمدارس الفنية، وغيرها. وتعلق بنت الشاطئ على هذه الرسالة قائلة: " ما أقسى الدلالة التي تعطيها هذه الكتب العلمية المطبوعة بالعربية في موسكو بعد كل ما تضخم به رصيدنا من تقارير اللجان، ومؤتمرات المجامع، وجهود العلماء على امتداد نصف قرن وأكثر "(٤٥).

وتتضح الأزمة الحضارية للغة العربية بصورة اكثر وضوحاً في الجانب الآخر للترجمة، وهو ترجمة النتاج العربي إلى اللغات الأجنبية، فمثل هذه الترجمة قليل ونادر، وما ترجم من كتب عربية إلى سائر اللغات لا يتجاوز المئات في حقول متخصصة أعدت للعلماء المتخصصين، والدوائر الأجنبية المعنية بالاطلاع على أحوال العالم العربي، أو ما يتفاعل في أرجائه من أفكار واتجاهات، في الجوانب الثقافية والسياسية والاجتماعية، ولم يوجه منها غير عدد قليل للمثقف الأجنبي الراغب في إثراء معارفه، وإشباع هواياته في الاطلاع على كل ما هو جديد في عالم المعرفة.

وهنا تبرز ضرورة إنشاء مركز قومي للترجمة(٤٦) يتولى جمع المعلومات وتبادلها، وتنشيط حركة التأليف والترجمة والنشر ورعايتها، ويتابع كل ما هو حديث في عالم المعرفة والعلوم الإنسانية في أرجاء العالم، وذلك لتحقيق التواصل بيننا وبين سائر الأمم التي تتنافس خطواتها في معارج الرقي والتقدم. وتستدعي مثل هذه الخطوة كوادر علمية مؤهلة وقادرة على ترجمة العلوم من مصادرها المختلفة ترجمة أمينة ودقيقة، وخير وسيلة لإعداد مثل هذه الكوادر أن تفتح في الجامعات برامج للدراسات العليا في حقل الترجمة، يقبل فيها حملة الشهادات الأولية من الكليات العلمية المتمكنون من لغة أجنبية، وكذلك المتفوقون من خريجي أقسام

اللغات الأوروبية. وسيكون لذلك كله أثر إيجابي على مسيرة التعليم باللغة العربية في جامعاتنا ومعاهدنا العلمية.

ومن الضروري أيضا إنشاء مراكز علمية متخصصة في جميع حقول المعرفة مهمتها جمع الأعمال العلمية والحصول على المعلومات والنشرات والدوريات المتخصصة، وتصنيفها في فهارس متعددة الأساليب والأغراض، ويتكامل هذا مع ضرورة الشروع الفوري بحملة شاملة لترجمة أمهات المراجع العلمية المعتمدة في المدارس والجامعات في الدول المتقدمة، وهي في الواقع محصورة، وليست بذلك الحجم الكبير الذي يصوره فيها أعداء التعريب، فإذا أخذت الكيمياء مثل اً، فإنك تجد كتاباً واحداً عالمياً لكتاب مدرسي، ويستعمل في مستوى معين كالسنة الأولى والسنة الثانية، وفي كثير من الأحيان نجد أن هذا الكتاب قد أعيدت طباعته مرات ومرات وبتعديلات طفيفة نستطيع إضافتها للنسخة العربية المترجمة سنوياً (٤٧).

ولا شك في أن نجاحنا في تحقيق هذه الخطوات، وإيجاد آليات تنفيذ مناسبة دون إبطاء سينعكس إيجابا على مسيرة لغتنا العربية؛ لأن الترجمة تزيدها غنى وثراء، فتتسع آفاقها بما يضاف إلى مذخور تراثها من علوم ومصادر جديدة، وتصبح بالتالي أقدر على تأدية رسالتها، والوفاء بمتطلبات العصر الذي يتسم بالانفتاح والتفجر المعرفي، والتواصل بين اللغات البشرية من خلال الترجمة الآلية (Automated Translation)التي ستضحي مع صعوبتها سمة من سمات الألفية الثالثة [٤٨].

ج- تعليم العربية لغير الناطقين بها

تهتم الدول اهتماماً متزايداً بنشر لغاتها وبالتالي ثقافاتها الوطنية في أرجاء العالم وترصد لذلك ميزانيات ضخمة لتمويل المراكز والمؤسسات التي تنهض بهذه المهمة. وقد بلغ هذا الاهتمام حداّ دفع دولة مثل فرنسا إلى استعدادها لشطب (١٦) مليار دولار من ديونها الخارجية شرط قيام الدول المدينة بتعليم اللغة الفرنسية لأبنائها. وتتوافر لدى هذه الدول برامج قومية مدروسة ومقنَّنة وذات مستويات متدرجة لتعليم لغاتها لغير الناطقين بها.

وقد سبق للغة العربية أن نهجت في فترات ازدهارها هذا النهج، فقد أقبل عليها أبناء الأمم الأخرى من كل حدب وصوب، ولا سيما في العالم الإسلامي، يتدارسونها ويؤلفون بها، وكان جلّ ما كتبوه من مؤلفات باللغة العربية مثل: كتابات الرازي وابن سينا والخوارزمي

قديماً، والتهانوي، وحاجي خليفة، وعثمان دان فوديو حديثاً.

وحظيت هذه المسالة في الآونة الأخيرة باهتمام متزايد من الجهات المعنية بالعالم العربي والإسلامي، فأنشئت لها مؤسسات ومراكز تعليمية في إطار التعليم الجامعي وخارجه(٤٩)، وتبنتها رسمياً المنظمتان العربية والإسلامية للتربية الثقافة والعلوم، وكتبت حولها دراسات ميدانية عديدة تناولت الخبرات العالمية للدول الكبرى في نشر لغاتها وثقافتها خارج أوطانها.

وعلى الرغم من أهمية هذه الجهود، فإن ثمة مشكلات عديدة ما زالت تعترض سبيلها، وتحد من تأثيرها لعل من أبرزها: انعدام التنسيق مع الجهات المعنية بها في الوطن العربي، وقلة أعداد المتخصصين، وندرة البرامج الأكاديمية التي تعنى بهذا الجانب في الجامعات العربية، إضافة إلى نقص المواد التعليمية والثقافية والوسائل التعليمية والمعجمات والمقررات التي تتسم بالأصالة والحداثة. والأهم من ذلك أن هذه الجهود تندرج غالباً في إطار المبادرات الفردية؛ إذ لم يخطط لها في المستوى القومي الشامل كما تفعل الدول المتقدمة، فنحن لم نفلح بعد في تصميم برنامج قومي شامل لتعليم العربية لغير الناطقين بها، يراعي مستويات المتعلمين وبيئاتهم من ناحية، ويخضع للتطوير والتغيير بين فترة وأخرى من ناحية ثانية.

إن الرؤية المستقبلية لهذا الجانب الحيوي، تعتمد على التخطيط المنهجي السليم، سواء من حيث الأهداف التي نتوخى تحقيقها، أو من حيث الفئات المستهدفة التي نرغب في التوجه إليها وتعليمها. ومن خلال التعامل مع الواقع نلاحظ أن هناك فئات أربعاً ينبغي أن توضع في دائرة اهتمامنا، الأولى: أبناء الدول العربية الذين يتحدثون بلغات محلية غير عربية كالأمازيغ في شمال أفريقيا والأكراد في شمال العراق، والسودانيين في جنوب السودان، وهؤلاء ينبغي أن يكونوا محط الاهتمام والرعاية من بلدانهم حفاظا على وحدة تلك البلدان واستقلالها من جهة، وتجانس أبنائها ثقافياً واجتماعياً وسياسياً من جهة أخرى. وأرى أن كل إهمال في هذا الشأن يقوي اتجاهات العزلة لدى أبناء هذه الجاليات، ويغذي مشاعر الفرقة والانقسام والانفصال الذي تخطط له، وتسعى إليه جهات معروفة بأهدافها وميولها على الصعيد العالمي.

والثانية أبناء الجاليات العربية في المهجر، وهؤلاء يرتبطون بأوطانهم الأصلية بروابط عاطفية ولكن غالبيتهم لا يتحدثون بالعربية، فمن الواجب مساعدتهم في إنشاء مدارس خاصة بهم، وتزويدهم ببرامج متكاملة لتعلم العربية في أماكن إقامتهم، مع إتاحة الفرصة للعديد منهم لزيارة بلدانهم الأصلية ضمن برامج تعليمية مكثفة، يتعلمون من خلالها اللغة

العربية، ويمارسونها في الواقع العملي.

والفئة الثالثة هم أبناء الشعوب الإسلامية الذين تجمعنا بهم روابط العقيدة والأخوة والثقافة الإسلامية، وكثير من هؤلاء يتوق إلى تعلم اللغة العربية ؛ لأنها لغة القرآن الكريم. أما الرابعة فأبناء الدول الأجنبية ورعاياها الراغبون في تعلم لغتنا والتعرف على أبعاد حياتنا ومعالم ثقافتنا لأهداف وأغراض خاصة بهم.

ومن المؤكد أن البرنامج التعليمي المقترح تدريسه لهذه الفئات الأربع يختلف من فئة إلى أخرى تبعاً لاختلافها وتباينها، وبالنظر إلى درجة قربها أو بعدها من الثقافة الإسلامية، مما يستدعي تصميم برنامج يتلاءم محتواه وطريقة عرضه ومستواه مع كل فئة منها؛ حتى تعود للغة العربية مكانتها الثقافية، وانتشارها الجغرافي في أرجاء العالم المختلفة، ولا بد أن يجري بموازاة ذلك، بذل محاولات جادة على صعيد العلاقات السياسية والدبلوماسية " لدعم دور اللغة العربية في هيئة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة، وكذلك مساعدة الدول الآسيوية والإفريقية غير العربية مادياً ومعنوياً بغية استئناف صلتها باللغة العربية والثقافة العربية والإسلامية " [٥٠].

ثالثاً:العربية والإعلام

كان الإعلام [٥١] ومتفرعاته- وما زال- أحد العوامل المهمة التي ترتكز عليها الأمم في إظهار الوجه الحسن لتراثها ورصد مراحل تطورها، وإبراز إنجازاتها وما تواجهه من تحديات تعترض مسيرتها، وما ينتظرها من مستقبل واعد بالعزة والمنعة.

وقد اصبح للإعلام خبراء ومستشارون، وكليات جامعية متخصصة، ووزارت ترصد لها الأموال، وشركات ومؤسسات تستثمر فيها الملايين من الأموال، لكن هذا كله في كفة، واللغة العربية المستعملة في وسائل الأعلام المختلفة في كفة أخرى ؛ لأن اللغة هي الأداة التي تضمن نجاح الإعلام وتساعده في إيصال رسالته وتحقيق أهدافه[٥٢].

وإذا كان للغة مثل هذه الأهمية في وسائل الإعلام، فهل وفت اللغة العربية بمتطلبات الإعلام المعاصرة في عالم شهد في الفترة الأخيرة ثورة جامحة في العلم والتكنولوجيا انعكست آثارها على وسائل الإعلام من حيث قدرتها على التبليغ واكتساحها لحواجز الزمان والمكان؟[٥٣]. وهل طرأ عليها تغيير في بنية ألفاظها وتراكيبها وأساليبها التعبيرية بما يجعلها خاصة بالإعلام، ويصبح لمصطلح اللغة الإعلامية سمات ومواصفات خاصة تختلف عن

اللغة التي تستعمل لمناح أخرى كالأدب والشعر والرسائل والمرافعات القانونية والبحث العلمي؟ .

للإجابة عن هذين السؤالين ينبغي أن نبرز السمات التي تتصف بها اللغة الإعلامية، ومدى توافرها في اللغة العربية، فمن المعروف أن اللغة الإعلامية تمتاز بالواقعية والموضوعية، وتتسم بالبساطة والوضوح، والإيجاز والمرونة والحركية، والنفاذ المباشر والقدرة على الإمتاع، فضلاً عن السلامة من الناحيتين الصرفية والنحوية[٥٤] .

أما اللغة العربية، ففضلاً عن توافر السمات السابقة فيها، فإنها تمتاز ــ في رأي العديد من الباحثين الإعلاميين - بخصائص إعلامية تجعلها أكثر ملاءمة من غيرها، كي تكون أداة الإعلام ووسيلته في مخاطبة الناس على اختلاف مستوياتهم ومداركهم وطبيعة أعمالهم، وقد نشأت هذه الخصائص فيها من روح الأمة العربية وتجاربها المتراكمة، وهي تدل فيما تدل عليه على مرونة اللغة العربية، واستجابتها لمتطلبات الحياة، ومقتضيات الحضارة، وتدل كذلك على الذهن العربي المتمتع بالنقاء والصفاء والتفتح والانطلاق، فتجد في أقوال العرب اللفظ المعّبر المسئول عن وظيفته في الجملة، والجملة الصحيحة المسئولة عن دورها ووظيفتها في تأدية الفكرة وإيضاح المعلومات. ومن أبرز الخصائص التي تتصف بها لغتنا العربية، وتجعلها أكثر صلاحية للإعلام من غيرها خاصية الإيجاز المعرفي، وفي هذا المعنى قال ابن خلدون: " ولما كانت الملكات الحاصلة للعرب من ذلك احسن الملكات، وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها الحاصلة من كثير من المعاني مثل: الحركات التي تعين الفاعل والمفعول والمجرور والمضاف ومثل الحروف التي تفضي الأفعال إلى الذوات من غير ألفاظ أخرى، وليس يوجد ذلك إلا في لغة العرب "[٥٥]. لأن الشائع في سائر اللغات أن كل معنى أو حال لا بدَّ له من ألفاظ تخصُّه بالدلالة، ولذلك نجد كلام العجم في مخاطبتهم أطول مما نقدره بكلام العرب[٥٦] .

وتمتاز العربية كذلك بقدرة أفعالها وسائر ألفاظها على التعبير عن مدلولات الزمن والتفريق بينها بتخصيص مصطلح لكل وقت أو فترة زمنية من فترات الليل والنهار، ويعد هذا من أهم المقاييس التي يعرف بها ارتقاء اللغات، ولا نحسب أن لغة نفهمها أو نفهم عنها- كما يقول العقاد " قد اشتملت على وسائل للتمييز بين الأوقات كما اشتملت عليها اللغة العربية، فكل لحظة من لحظات النهار والليل قد كان لها شانها في حياة سكان البادية بين السفر والإقامة والحل والترحال، فمنها ما هو صالح لبدء السير وما هو صالح للراحة القصيرة، وما هو

صالح للراحة الطويلة، وما ليس يصلح لغير السكينة والاستقرار. ولهذا وجدت كلمات البكرة والضحى والغدوة والظهيرة والقائلة والعصر والأصيل والمغرب والعشاء والهزيع الأول والهزيع الأوسط والسحر والفجر والشروق. ويكاد التقسيم على هذا النحو أن ينحصر بالساعات على صعوبة التفرقة بين هذه الأوقات في كثير من اللغات الأخرى بغير الجمل والتراكيب "[٥٧].

ولا شك في أن هذا التفصيل الدقيق لمدلولات الزمن مما تحفل به لغة الإعلام، وتوليه عنايتها، بل ربما كان من أهم مظاهرها لأن رجال الإعلام -كما قال د. عبد العزيز شرف- في معرض تعقيبه على أقوال العقاد " يكتبون لكل الأوقات، وليس لجزء من الناس في كل الأوقات أو لكل الناس بعضاً من الوقت، فكل كلمة، أو كل مجموعة من الكلمات تتضمنها عبارات النص الإعلامي يجب أن تكون مفهومة من عامة القراء، وجمهور المتلقين، ولهذا تُظهر بلاغة اللغة الإعلامية من علامات الزمن في أفعال لغتها الأم ؛ لأن عامل الوقت يلعب دوراً رئيساً في تغطية الأخبار وتحريرها وإخراجها من جهة، كما تميز الإعلام بالدورية والإيقاع من جهة أخرى فهو يروي حدثاً بعينه في إطار زمني محدد، فاللغة التي تدل على الزمن بعلامات مقررَّة في الفعل أنسب وأصلح للإعلام من اللغة التي خلت من تلك العلامات، وبمقدار الدلالة تكون هذه اللغة الإعلامية أكثر من تلك " [٥٨].

يمكن القول إن الإعلام العربي الحديث استغل هذه الخصائص لإيجاد لغة تشكل قاسماً مشتركاً للآداب والفنون والعلوم ومجالات الحياة الأخرى التي تهمُّ جمهور القراء والمشاهدين والمستمعين وتشدهم إليها وقد قطعت اللغة الإعلامية رحلة طويلة كي تحقق لها شكلها المستقر المتطور الذي نراهن عليه اليوم، وأضحت لغة الإعلام ذات شأن كبير في حياة اللغة العربية والنهوض بها[٥٩]. إذ تتحقق في لفظها المعاصر كل ما كان يصبو إليه المجددون، فإذا كانت الفصحى تتباهى فيما مضى بالسجع والترادف والكناية، فإنها أصبحت اليوم تحرص على السهولة والجزالة والمرونة في التعبير، والوضوح في المعاني والأفكار، وتعبيراً عن روح العصر ومقتضياته. وأظن أن في ذلك إسهاماً رائداً لتضييق الهوة بين اللغة الفصيحة والعامية من خلال النهوض باللغة الدارجة، واستخدام نمط لغوي فصيح يفهمه الزارع والصانع فضلا عن الباحث والدارس[٦٠].

نفهم من ذلك أن النهوض باللغة الإعلامية نهوض بالفصحى، وإشاعةٌ لاستعمالها وتطويرها حتى تتسع للتعبير عن كل جديد أو مستحدث في حقول الأدب والفكر والفن

وسائر مناشط الحياة، ولعل من مستلزمات هذا النهوض أن يحرص المسئولون العرب من رجال دولة وشخصيات عامة على استعمال اللغة العربية الفصيحة في خطبهم الرسمية وبياناتهم الدورية ؛ لأن هذه الخطابات والبيانات تعد من أهم ما تنقله وسائل الإعلام المختلفة، وبالتالي سيكون للغتها أثر كبير في تحديد ملامح الحياة اللغوية في الدولة[٦١] . وينبغي كذلك أن تزود لغة التعبير الإعلامي بمعجم معاصر يشمل مجموع ثروتها، أي كل ما استوعبته الموسوعات اللغوية القديمة والحديثة من مفاهيم، وكل ما تضمنته الكتب العلمية والتقنية العربية على اختلاف أنواعها من مدركات ودلالات اصطلاحية، وتبويبها بطريقة لغوية يسهلُ معها العثور دون عناء على الألفاظ المؤدية للمعاني التي تتردد في أذهان المشتغلين بالتعبير الإعلامي على اختلاف أشكاله ووسائله[٦٢] .

اللغة العربية والتكنولوجيا المعاصرة

لعل ابرز ما يتسم به عصرنا الحديث ونحن في مستهل القرن الحادي والعشرين أنه عصر الثورة التقنية والمعلوماتية، وقد كان لهذا التقدم العلمي والتقني دور كبير في إحداث تغيرات كبيرة في الحياة الاجتماعية، ولاسيما ذلك التطور الذي أصاب تقنيات الاتصال اللغوي، وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين اللغويين : "إننا لا نزال في بدء ما لا بد أن يكون تغيرات كبيرة في وظائف اللغة بالنسبة إلى البشر، فنحن نشهد الآن، لأول مرة في التاريخ، إمكان القضاء على الأمية في العالم بأسره، وإمكان استماع الناس في اللحظة نفسها إلى الصورة نفسها أو قراءتهم الكلمات أنفسها، كما نشهد منافسة الكلمة المسموعة للكلمة المقروءة[٦٣] .

ومع هذه القفزة الهائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفي خضم هذا السباق العلمي والتقني الذي يشمل جميع أنواع المعرفة الإنسانية : فإن ثمة أسئلة تطرح نفسها : ما دور لغتنا العربية في عملية الإبداع الفكري والتقني؟ وأين يقع علماؤنا في هذا الموكب الإنساني للحضارة الحديثة؟، وكيف يمكن تطويع آلة الحاسوب وتطويرها وإدخال تعديلات جوهرية بما يجعلها متلائمة مع معطيات اللغة العربية، وهي التي صممت وفق ذهنية معينة ورموز محددة؟ .

ولعل خير من يجيب عن هذه الأسئلة هم خبراء التكنولوجيا أنفسهم، مع أن الأرضية التي انطلقوا منها في دراساتهم وتجاربهم تشكلت بلغات غير لغتهم القومية، ومع ذلك، فإن هناك شبه إجماع بينهم على أن الشكل اللغوي الذي تواجهه اللغة العربية في علاقتها

بالتكنولوجيا والتقدم التقني ، لا يمس اللغة في ذاتها ، ولا يعكس قصورها أو عدم قدرتها على التعامل مع هذا النمط المستحدث من أنماط المعرفة . فاللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم وبالنظر إلى ثراء مفرداتها وتراكيبها ودقتها الفائقة في التعامل مع مفردات اللغة العلمية ودقائقها ، يمكنها أن تستوعب كل ما هو جديد ومستحدث في عالم المعرفة الذي يتسع باطراد وتتقافز خطواته صعداً في معارج النهضة والتقدم ، ولكن اللغة تعاني من تقصير أهل اللغة أنفسهم والمشتغلين بالعلم منهم ، فالأداء اللغوي اليوم مفتقر ، والأداء الجيد اصبح استثناء والمسئولية تقع على عاتقهم في وصف امتنا بالتخلف والتحجر ، وفي تكوين صورة غير مشجعة عنها[٦٤] .

من اجل ذلك ينبغي على المشتغلين بعلوم اللغة العربية والحاسوب ، أن يعملوا أفرادا ومؤسسات في مستوى الجامعات ومجامع اللغة وحركات التأليف العلمية لوضع خطة علمية لتحرك فعال من أجل توحيد المصطلحات العربية التقنية ، وتوحيد استعمال النظم الحاسوبية ، ثم طرح اللغة العربية أساسا لاستعمالها في الحاسوب[٦٥] ، وأظن أن خير من ينهض بهذه المهمة علماء يجمعون بين الخبرة والكفاية في علم الحاسوب وعلوم اللغة على حد سواء ؛ لأنهم اقدر من غيرهم على إيجاد الوسائل الكفيلة بتطويع آلة الحاسوب لمقتضيات اللغة ومتطلباتها ؛ حتى يكون الحاسوب وغيره من وسائل التقنية الحديثة ذلولاً للغة العربية ليتعامل معها ويفرضها في عصر العلم والحضارة .

إن أي تأخير في تحقيق هذا الهدف سيضاعف الهوة التي تفصل اللغة العربية عن تكنولوجيا المعلومات المعاصرة ، وتراكم المشكلات العالقة بها ؛ لأن علم الحاسوب يتطور بسرعة مذهلة وعلى سبيل المثال فقد جرى الانتقال في تشفير البيانات على أربعة عناصر إلى تشفيرها على اثنين وثلاثين عنصراً . ومن هنا يجب على اللغويين مواكبة هذا التطور بأسرع ما يمكن على أدنى المستويات وأعلاها ، ويبدو أن تباشير هذا الأمل قد بدأت بالتحقق من خلال تأسيس مراكز لغوية تعتمد في دراساتها وتعاملها مع القضايا اللغوية على برامج حاسوبية من تصميمها مثلما يفعل معهد اللسانيات في الجزائر ، ومركز الدراسات والبحوث العلمية في دمشق ، وأقسام الحاسوب في مجامع اللغة العربية ومؤسسات التعليم العالي .

وينبغي أن تتكامل جهود أولئك اللغويين مع خطط التنمية التي تصوغها مؤسسات التخطيط القطرية والقومية[٦٦] وبذلك يتسنى لهذه الجهود أن تحقق أهدافها في النهوض الحضاري ، وفي تحرير التقنية العربية من التبعية للآخر ، ومن جعلها أليفة عقلياً ونفسياً

واجتماعياً أي جزءا عضوياً من الحياة الاجتماعية، ومن المؤكد أن هذه الجهود لن تصل إلى غايتها ما لم نعمل على إصدار معاجم آلية باللغة العربية(٦٧) تبدعها عقول المفكرين اللغويين العرب، وأنامل التقنيين المهرة مع ضرورة ابتداع برامج حاسوبية غير معربة اعتماداً على معطيات اللغة العربية، واستلهاماً للمناخ الاجتماعي والثقافي السائد في الوطن العربي، ومن الضرورة الملحة للتعاطي مع الثقافة العالمية المتطورة (٦٨).

وبعد، فقد تناولت هذه الدراسة بإيجاز أربعة جوانب تتصل بالمشكل اللغوي الذي تواجهه اللغة العربية، وتتعلق بدورها المنتظر في التعبير عن متطلبات حياتنا المعاصرة ونهضتنا المنشودة. وقد اتضح من خلال اللمحات المقدمة جملة من الحقائق نجملها فيما يأتي:

- أن تخلفنا في العديد من اوجه الحياة، ولا سيما في المجالات المتعلقة بالاستخدام اللغوي لا تتحمل اللغة العربية مسؤليته وتبعاته، فهناك إجماع بين العلماء اللغويين وغيرهم على أن اللغة العربية لغة حية قوية تملك قابلية البقاء والاستمرار، وأن لديها مرونة واستعداداً لتقبل ما يجدُّ من معطيات الحضارة الحديثة وإنجازاتها.

- وانطلاقاً من هذا الإجماع الذي يجري التأكيد عليه في كل لقاء أو منتدى لغوي، يمكن القول إن لغتنا قد تجاوزت منذ عقود مرحلة التثبيت، ولم تعد بحاجة للتمجيد والتغني والدفاع الجدلي عن أهميتها وصلاحيتها وتأكيد عظمتها وقداستها ومرونتها، فتلك أمور قد أصبحت واضحة جلية لكل ذي بصر، أو من كان لديه أدنى قدر من الإلمام بخفايا اللغة وأسرارها وإمكاناتها الثرية.

وإذا كانت هذه الحقيقة قد حسمت منذ أكثر من خمسة عقود، فإن مسئولية النهوض اللغوي، الذي هو جزء لا يتجزأ من نهوض الأمة وتقدمها، مرهونة بجهود العاملين المخلصين من أبناء هذه الأمة الذين يجب عليهم أن يضاعفوا جهودهم، ويرفعوا من درجة التزامهم حيال لغتهم لتمكينها من أداء دورها العلمي والحضاري على أكمل وجه، على أن الالتزام والحرص على مستقبل اللغة لا يجدي إذا كان مقترناً بالارتجالية وعدم التنسيق، وتغليب النزعة القطرية الضيقة، ولذلك ينبغي أن نضع في رأس أولوياتنا ضرورة وضع سياسة لغوية واضحة الهدف، تسهم في تنفيذها المؤسسات التعليمية والإعلامية، على أن يقترن ذلك بالتخطيط العلمي الشامل والبرمجة الدقيقة لتنظيم جهودنا في المستويين القطري والقومي والعالمي، اختصاراً للوقت والنفقات، وإزالة للتعارض والتباين، وتكرار التجارب وإعادتها.

- ولضمان نجاح هذه الجهود، لا بد من تسييس القضية اللغوية؛ لأن أي جهد يبذل

لتطوير اللغة لن يتسنى له النجاح ما لم يكن مدعوماً بقرارات سياسية واضحة وجريئة . ومن هنا يجب على الأحزاب والتيارات السياسية والمنظمات الأهلية والرسمية في الوطن العربي أن تضع هذه القضية في سلم أولوياتها باعتبارها مطلباً جماهيرياً لا يحتمل المماطلة والتسويف .

– أن الجهود التي تبذل في هذا السبيل ينبغي أن يكون عنوانها الاقتران الأبدي شعوراً ووجداناً وحضارةً ورقياً وقوةً بين الأمة ولغتها ، فاللغة – كما قال الدكتور عبد الكريم خليفة – " هي الأساس الروحي والفكري الذي تقوم عليه وحدتنا ، فأمتنا العربية هي لغتنا العربية الفصحى ، ولغتنا العربية الفصحى هي أمتنا ، وبالتالي فهي أساس نهضة أمتنا ووحدتها "[٦٩] .

الهوامش:

(١) انظر، د. مصطفى ناصف، مشكلة المعنى في النقد الحديث (القاهرة: مكتبة الشباب، ١٩٧٠)، ص: ١٢٨.

(٢) المرجع نفسه، ص: ١٣٠.

(٣) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(٤) ذهب بعض الباحثين إلى أن الحضارة لا تتأتى الا عن طريق اللغة، بل إن الحضارة في أوجز تعبير لها هي اللغة، فاللغة هي التي تنشئ الحضارة وتتمثلها وتعبر عنها. لمزيد من التفصيل حول هذه الفكرة راجع: د. عدنان زرزور، إنسانية الثقافة الإنسانية (دمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٨٠)، ص: ٨٨، د. محمد علي الزركان، التحديات التي تواجه اللغة العربية من كتاب، العرب وتحديات المستقبل، (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٠م)، ص: ١٢٨.

(٥) محمد علي الضناوي، مقدمات في فهم الحضارة الإسلامية (دمشق: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠م)، ص: ٣٧.

(٦) د. سيد احمد خليل، دراسات في القرآن، (بيروت: دار النهضة، ١٩٦٩) ص: ٣٥.

(٧) أشاد غير واحد من الباحثين باللغة العربية، وأطلقوا عليها نعوتاً مثل: المرونة، والعبقرية، والسحر والرونق ووفرة مفرداتها، وغنى معجمها، وإيجازها. في حين رأى آخرون غير ذلك، فالمسألة – في رأيهم – تتعلق أساساً بأصحاب اللغة لا اللغة ذاتها، ولهذا اختفى من قواميس اللغويين المحدثين ما يعرف باللغة البدائية واللغة الراقية، فليست هناك لغة بدائية وأخرى راقية، وإنما هناك مجتمع بدائي وآخر راق. للاطلاع على رأي الفريقين انظر: مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، ترجمة عبدالصبور شاهين (القاهرة: مطبعة الجهاد، ١٩٥٨م)ص: ٢٩٣، مصطفى صادق الرافعي، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية(القاهرة: مطبعة الجهاد، ١٩٥٨)، ص: ٢٩٣، أحمد حسن الزيات، تاريخ الأدب العربي، (القاهرة، ١٩٤٢)، ص: ٣٢، أحمد أمين، فجر الإسلام (مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط: ٧, ١٩٥٩)، ص: ٥٤. د. يوسف عوض، المقومات الإسلامية للثقافة العربية (بيروت: دار القلم، د.ت) ص: ٥١.

(٨)محمد علي الضناوي، مرجع سابق، ص: ٢٠٦.

(٩) د. عبد الكريم خليفة، اللغة العربية أساس نهضة أمتنا ووحدته، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (عمان: العدد المزدوج، ٢٣-٢٤، ربيع الأول -رمضان، ١٤٠٤، كانون الثاني/ حزيران ١٩٨٤م) ص: ٨٠.

(١٠) د. أحمد سعيد سعيدان، اللغة العربية والمنهجية العلمية المعاصرة، مجلة مجمع اللغة العربية، (القاهرة: ج: ٦٥، ربيع الثاني، ١٤٠٩، نوفمبر١٩٨٩م) ص: ١٣٦.

(١١) سمر الفيصل، قدرة اللغة على استيعاب العلم وتأصيله، مجلة شؤون عربية(القاهرة: عدد٧٤,، يونيو، ١٩٩٣م) ص: ٢٧٣.

(١٢) د. محمود حافظ، اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي، ووسائل النهوض بها في مصر، مجلة مجمع اللغة العربية(القاهرة: عدد: ٦٥، ربيع الثاني، ١٤٠٩ه نوفمبر، ١٩٨٩م)، ص: ٢٧ .

(١٣) المرجع نفسه، ص: ٢٨ .

(14) Ferguson , charles, (1959) Diglossia ,p.328)

(١٥) د. عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، لغتنا والحياة(القاهرة: دار المعارف، ط: ٢, ١٩٩٢م)، ص: ٩٥ .

(١٦)المرجع نفسه والصفحة نفسها .

(١٧)د. محمد راجي الزغول، إزدواجية اللغة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (عملن: العدد المزدوج ٩-١٠ السنة الثالثة، رمضان ١٤٠٠ه صفر، ١٤٠٨ه/ آب، كانون الأول، ١٩٨٠/ ، ص: ١٤٢ .

(١٨) عباس محمود العقاد، ساعات بين الكتب، ص: ١٤٥-١٤٦ .

(١٩) لمزيد من التفصيل حول هذه الظاهرة ينظر، د. محمود حافظ، اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي ووسائل النهوض بها في مصر، مرجع سابق، ص: ٢٣ وما بعدها . سمير الفيصل، اللغة العربية والوعي القومي، مجلة شؤون عربية، (القاهرة: عدد: ٧٧، أيلول/ سبتمبر، ١٩٩٤)، ص: ١٦٣

(٢٠) د. محمد يوسف الشوربجي، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، مجلة التراث العربي(دمشق، السنة ٢٣، عدد، ٤، حزيران/ يونيو، ٢٠٠٣م)، ص: ٩٠ .

(٢١)انظر، د. عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، لغتنا والحياة، مرجع سابق، ص: ١٩٦ وما بعدها .

(٢٢)د. محمود حافظ، الغة العربية في مؤسسات التعليم العام . . . . ، مرجع سابق، ص: ٢٧ .

(٢٣) د. محمد الشوربجي، مرجع سابق، ص: ٩٠ . وانظر ايضاً، د. محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في التعليم والإعلام، من أبحاث ووقائع المؤتمر العام الثالث عشر للمجلس الإسلامي الأعلى ٨-١١ ربيع الأول، ١٤٢٢ه، ٣١ مايو -٣ يونيو، ٢٠٠١م، ص: ١٠٩٢ .

(٢٤) د. محمود حافظ، اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام . . . . . ص٣٢ .

(٢٥) د. يوسف عوض، المقومات الإسلامية للثقافة العربية(بيروت: دار القلم، د. ت)، ص: ٥١ . وفي رأي أحد الباحثين أن التعريب (Arabicisation)بهذا المفهوم يعني إعطاء الذاتية الثقافية العربية للعلم والمعرفة ,وهو بهذا المعنى يختلف عن الاستعراب Arabisation)) الذي يعني نقل حزم المعلومات وشرحها باللغة العربية، مما يتطلب قدراً وافياً من معرفة اللغة الأجنبيةوإتقانها، والوقوف على أسرارها . وهذا يعني اعتماد اللغة العربية دون غيرها في منظومة التعليم Education)) والاستعانة باللغة الأجنبية في منظومة التعلم (Learning) . واعتماد كليهما في منظومة المعرفة (Knowledge) . انظر، د. محمود حافظ، اللغة العربية بين الواقع والطموح في مطلع الألفية الثالثة، من أبحاث ووقائع المؤتمر الثالث عشر للمجلس الأعلى للشئون الإسلامية، مرجع سابق، ص: ١١٢٠ .

(٢٦)انظر على سبيل المثال، ندوة مشكلات التعليم الجامعي في البلاد العربية، بنغازي ١٩٦٩م، وقد نصت

على ان التعريب وتدريس العلوم باللغة العربية ضرورة ملحة علاوة على أنه ضرورة قومية . ومشكلات التعليم الجامعي، الحلقة الثانية، بيروت ١٩٦٤م . ومؤتمر تعريب التعليم الجامعي، بغداد، ١٩٧٨م . والمؤتمر الثاني لتعريب التعليم الجامعي، القاهرة، ١٩٧٢م، وكان هذا المؤتمر نقطة انعطاف، إذ قرر رسميا تعريب التعليم الابتدائي والثانوي في جميع البلدان العربية، انظر شهادة مدير مكتب تنسيق التعريب عبدالعزيزبن عبدالله في : التعريب ومستقبل العربية (القاهرة : معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٧٥م)، ص : ١٣١-١٣ .

(٢٧) د. عبدالكريم خليفة، تأهيل أعضاء هيئة التدريس للتدريس باللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (عمان : العدد المزدوج، ٧-٨،)، ص : ١٥

(٢٨) د. محمد راجي الزغول و، د. رياض فايز حسين، لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، دور اللغة الإنجليزية في سياق التعريب« مجلة مجمع اللغة الأردني ، عدد : ٣٣ ، ذو القعدة ١٤٠٧ه/ ربيع الثاني١٤٠٨ه تموز/ كانون الأول ١٩٨٥م، ص : ٦٥ ، وانظر دراسة أخرى قام بها د. محمد الزغول، ولوسين تامينيان بعنوان : الاتجاهات اللغوية للطلبة الجامعيين العرب، مجلة مجمع اللغة الأردني، العدد المزدوج٢٥-٢٦ ، شوال ١٤٠٤ ، ، ربيع الثاني، ١٤٠٥ تموز/ كانون اول، ١٩٨٤م ص : ١٤٧ وما بعدها .

(٢٩) انظر، د. حسن سلوادي، الثقافة والتغيير الحضاري، (القدس : اتحاد الكتاب الفلسطينيين، ١٩٩٠) . ص : ١١١ . محمد مصايف، في الثورة والتعريب، (الجزائر الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٣م)، ص : ١٦ ومابعدها. د. عبدالكريم خليفة، اللغة والتعريب في العصر الحديث، (عمان : مجمع اللغة العربية الأردني، ١٩٨٧م)، ص : ١٢ وما بعدها

(٣٠) د. عائشة عبد الرحمن، حياتنا اللغوية، ص : ٢٣ .

(٣١) انظر على سبيل المثال : د. عبد الكريم اليافي، تجربتي في وضع المصطلحات العلمية، مجلة مجمع اللغة العربية، (دمشق : مجلد ٥٣ ، تشرين أول / اكتوبر ١٩٧٨م، ص : ٨١-٩٢ .

(٣٢) سمير الفيصل، قدرة اللغة العربية على استيعاب العلم وتأصيله مجلة شؤون عربية، عدد، ٧٤، ص : ١٣-١٥ .

(٣٣) أقر مجمع اللغة العربية في القاهرة في دورته رقم ٤٥ عام١٩٧٩ هذه القواعد جاعلاً منها منهجاً متكاملاً لوضع المصطلحات العلمية وتعريفاتها.

(٣٤) سمير الفيصل، قدرة اللغة العربية، ص : ١٣-١٥ . وانظر تفصيلاً لهذه الأنواع في : د. عبدالصبور شاهين، دراسات لغوية(القاهرة : المطبعة العالمية، ١٩٧٦م) ص : ٢٧٢-٢٧٥، ص : ٥٥-٦٢

(٣٥) د. عبد الكريم خليفة، تأهيل أعضاء هيأة التدريس، مرجع سابق، ص : ٢٧

(٣٦) انظر على سبيل المثال : د. محمود حافظ، ص : ٤٠ ، د. عبد الكريم خليفة، تأهيل أعضاء هيئة التدريس، ص : ٢٧ وما بعدها، د. محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث. قضايا ومشكلات، (القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر ، ١٩٩٨ م)، ص : ٨٢ وما بعدها .

(٣٧) د. عبد الكريم خليفة، تأهيل أعضاء هيئة التدريس، ص : ٢٧ .

(٣٨) د. محمود فهمي حجازي، ص: ٨٣-٨٤ .

(٣٩) د. أحمد شفيق الخطيب، حول المعجم العربي الحديث، ص: ٢٧ .

(٤٠) سمر الفيصل، اللغة العربية والوعي القومي، ص: ١٥٦ .

(٤١) د. إبراهيم السامرائي، المعاجم العربية القديمة، الموسم الثقافي الأول لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان ١٩٩٣م، ص: ١٩٢، وانظر أيضا سمير الفيصل، اللغة العربية والوعي القومي، ص: ١٦٢ .

(٤٢) انظر د. عفيف عبد الرحمن، من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، (عمان: ع: ٣٥، تموز، ١٩٨٨،) ص: ١٢ .

(٤٣)د. عبد الله سعيد واقع الكتاب العربي , مجلة التعريب، عدد ١٠، ص: ١٥٣-١٥٤ .

(٤٤) راجع هذه الاحصاءات في، د. محمود فهمي حجازي، ص: ١٦٢ .

(٤٥) د. عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، ص: ١٥٧ .

(٤٦)اعلنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قرار إنشاء المركز العربي للتأليف والترجمة والنشر، وبذلك أصبح العمل الرسمي المنظم مفتوحا. وجدير بالذكر ان المنظمة العربية أنجزت عملين رائدين في مجال الترجمة، الأول: إصدار دراسة موسعة عن واقع الترجمة في الوطن العربي والثاني وضع خطة قومية للترجمة نأمل أن تجد طريقها للتطبيق انظر، د. حسام الخطيب، اللغة العربية إضاءات عصرية، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥م)، ص: ١٢٨-١٢٩ .

(٤٧)-محمد راجي الزغول، إزدواجية اللغة، ص: ١٤ .

(٤٨) د. محمود حافظ: اللغة العربية بين الواقع والطموح ص: ١١ .

(٤٩) انظر تفصيلاً لبعض هذه الجهودفي: د. علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغةالعربية لغيرالعرب، (القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م) ص: ٧٤-٩٦

(٥٠) د. محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في التعليم والإعلام، مرجع سابق ص: ١١٠٢ - ١١٠٣ .

(٥١) يحبذ كثير من الباحثين إحلال مصطلح التواصل او التواصل الإعلامي لما له من دلالة على وظيفة الإعلام ورسالته، انظر على سبيل المثال، د. حسن مصعب، اعجاز التواصل الحضاري الاعلامي، (بيروت: دار العلم للملايين، ط١، بيروت، ١٩٨٢)، ص: ١٢٠-١٢٢ .

(٥٢) حسن عبدالله القرشي، لغة الإعلام، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج٦٢، ص: ٣١-٣٢ .

(٥٣) د. تمام حسان/ لغة الاعلام، المرجع السابق، ص: ٥٢ .

(٥٤) منير البعلبكي، الاعلام واللغة الاعلامية، المرجع السابق، ص: ٢٢٨ .

(٥٥) ابن خلدون، المقدمة، ص: ١٣٢ .

(٥٦) د. عبد العزيز شرف، لغة الحضارة وتحديات المستقبل، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩م،) ص: ١٣٢ .

(٥٧) عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة، (القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٠) ص: ٦١ .

(٥٨) د. عبد العزيز شرف، لغة الحضارة وتحديات المستقبل، مرجع سابق، ص: ٦٢ .

(٥٩) إبراهيم مدكور، مقدمة، مجلة مجمع اللغة العربية (القاهرة، الجزء ٦٢، رمضان، ١٤٠٨ مايو، ١٩٨٨)، ص: ١٢ .
(٦٠) المرجع السابق، ص: ١١ .
(٦١) د. حجازي، ص: ١٠٩٩
(٦٢) د. عبد العزيز شرف، مرجع سابق ص: ٥٢ .
(٦٣) محمد السعران، اللغة والمجتمع، رأي ومنهج، (القاهرة، ١٩٦٣) ص: ٣-٤ .
(٦٤) ورد هذا في إحدى التوصيات التي خرجت بها ندوة (استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات) التي عقدت في الرياض، في الفترة من: ١٠-١٢، مايو ١٩٩٢ .
(٦٥) استخدام اللغة في تقنية المعلومات، مجلة العلوم والتكنولوجيا (بيروت، معهد الاتحاد العربي، عدد ٢٩ تموز/ مايو، ١٩٩٢)، ص: ١٢-١٣ .
(٦٦) مصطفى الفيلالي، نحو استراتيجية للتعريب في الوطن العربي، من كتاب: التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢ م) ص: ٤٧٨ .
(٦٧) استخدام اللغة في تقنية المعلومات، مجلة العلوم والتكنولوجيا، مرجع سابق، ص: ١٣ .
(٦٨) د. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب (القاهرة، مؤسسة تعريب، ١٩٨٨م)ص: ٦٥ .
(٦٩) خليفة، اللغة العربية أساس لنهضة امتنا ووحدتها، مرجع سابق ص: ١ .

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب العربية

١-ابن عبدالله، د. عبدالعزيز، التعريب ومستقبل العربية، (القاهرة: معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٧٥م)
٢-ابن نبي، مالك، الظاهرة القرآنية، (القاهرة: مطبعة الجهاد، ١٩٦٩م).
٣- أمين، أحمد، فجر الإسلام (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط٧, ١٩٥٩ م).
٤-بنت الشاطيء، د. عائشة عبدالرحمن، لغتنا والحياة(القاهرة: دار المعارف، ط: ٢, ١٩٩٢م).
٥- حافظ، د. محمود وآخرون، تجديد الفكر الإسلامي، أبحاث ووقائع المؤتمر العام الثالث عشر للمجلس الإسلامي الأعلى، ٨-١١ ربيع الأول، ١٤٢٢ه، ٣١مايو - ٣ يونيو، ٢٠٠١م.
٦-حجازي، د. محمود فهمي، اللغة العربية في العصر الحديث، قضايا ومشكلات (القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر، ١٩٩٨م).
٧-الحديدي، د. علي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب(القاهرة: دارالكاتب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧م).

٨-الخطيب، د. حسام، اللغة العربية إضاءات عصرية(القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥م).
٩- خليفة، د. عبد الكريم، اللغة والتعريب في العصر الحديث(عمان : مجمع اللغة العربية الأردني، ١٩٨٧م).
١٠ -خليل، د. سيد أحمد، دراسات في القرآن (بيروت : دار النهضة، ١٩٦٩م).
١١- الرافعي، مصطفى صادق، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية (القاهرة : مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠م).
١٢- زرزور، د. عدنان، إنسانية الثقافة الإسلامية (دمشق : المكتب الإسلامي ١٩٨٠م).
١٣ -الزيَّات، أحمد حسن، تاريخ الأدب العربي (القاهرة : البابي الحلبي، ١٩٤٢ م).
١٤- الزركان، د. محمد علي وآخرون، العرب وتحديات المستقبل (دمشق : اتحاد الكتاب العرب، ط١ , ٢٠٠٠م)
١٥-سلوادي، د. حسن، الثقافة والتغيير الحضاري (القدس، اتحاد الكتاب الفلسطينيين، ١٩٩٠م).
١٦-شاهين د. عبدالصبور، دراسات لغوية (القاهرة : المطبعة العالمية، ١٩٧٦م)
١٧- شرف، د. عبد العزيز، لغة الحضارة وتحديات المستقبل (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩م).
١٨- الشوباشي، محمد مفيد، العرب والحضارة الأوربية (القاهرة : وزارة الثقافة، ١٩٦١م)
١٩-صعب , د. حسن، إعجاز التواصل الحضاري الإعلامي (بيروت : دار العلم للملايين، ١٩٨٢م)
٢٠-الضناوي، محمد علي، مقدمات في فهم الحضارة الإسلامية (دمشق : مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠ م).
٢١- العقاد، عباس محمود، اللغة الشاعرة (القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٠ م).
٢٢-علي، د. ، نبيل، الغة العربية والحاسوب، (القاهرة : مؤسسة تعريب، ١٩٩٨م).
٢٣-عوض، د. يوسف : المعوقات الإسلامية للثقافة العربية (بيروت : دار الحكمة، د.ت).
٢٤- الفيلالي، د. مصطفى وآخرون، التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٢ م)
٢٥- مصايف، د. محمد، في الثورة والتعريب (الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٣م).
٢٦- ناصف د، مصطفى، مشكلة المعنى في النقد الحديث (القاهرة : مكتبة الشباب، ١٩٧٠م).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

FERGUSON,CHARLES,(1959)DIGLOSSIA,WORD 15.-1

ثالثاً: الدوريات

١- -اليافي، د. عبدالكريم، تجربتي في وضع المصطلحات العلمية، مجلة مجمع اللغة العربية (دمشق، مجلد ٥٣، تشرين الأول/ أكتوبر، ١٩٧٨م).

٢-بعلبكي، منير، الإعلام واللغة الإعلامية، مجلة مجمع اللغة العربية(القاهرة: مجلد، ٦٢، رمضان ١٤٠٨، مايو، ١٩٨٨م).

٣-حافظ، د. محمود، اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي ووسائل النهوض بها، المرجع السابق(القاهرة: مجلد ٦٥، ربيع الثاني، ١٤٠٩، نوفمبر، ١٩٨٩م).

٤-حسان، د. تمام، لغة الإعلام، المرجع السابق (مجلد ٦٢، رمضان، ١٤٠٨، مايو، ١٩٨٨م)

٥-خليفة، د. عبد الكريم:

- تأهيل أعضاء هيئة التدريس للتدريس باللغة العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني (عمان: العدد المزدوج ٧-٨، السنة الثالثة، صفر/ رمضان، ١٤٠٠هـ، كانون الثاني/ تموز، ١٩٨٠ م).

- اللغة العربية أساس نهضة أمتنا ووحدتها، المرجع السابق (العدد المزدوج ٢٥-٢٦، السنة السابعة، شوال/ ربيع الثاني ١٤٠٥هـ، تموز/ كانون الثاني، ١٩٨٤م).

٦-الزغول، د. محمد راجي، ازدواجية اللغة، نظرة في حاضر اللغة العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية، المرجع السابق (العدد المزدوج٩-١٠، السنة الثالثة، رمضان ١٤٠٠ه/ صفر، ١٤٠١ه، آب / كانون الأول ١٩٨٠م).

٧- الزغول، د. محمد راجي، د. رياض فايز حسين، لغة التعليم العالي في الجامعات العربية، دور اللغة الإنجليزية في سياق التعريب، المرجع السابق (العدد المزدوج ٣٣-٣٤، السنة الحادية عشرة، ذو القعدة، ١٤٠٧ه/ ربيع الثاني ١٤٠٨ه، تموز/ كانون الأول، ١٩٨٥ م).

٨-الزغول، د. محمد راجي، لوسين تأمينيان، الاتجاهات اللغوية للطلبة الجامعيين العرب، المرجع السابق (العدد المزدوج ٢٥-٢٦، شوال١٤٠٤ه/ ربيع الثاني، ١٤٠٥ه، تموز/ كانون الأول ١٩٨٤م).

٩-سعيدان، د. أحمد سعيد، اللغة العربية والمنهجية العلمية المعاصرة، مجلة مجمع اللغة العربية (القاهرة، مجلد: ٦٥، ربيع الثاني ١٤٠٩، نوفمبر ١٩٨٩م).

١٠-الشوربجي، د. محمد يوسف، أثر القرآن الكريم في اللغة العربية، مجلة التراث العربي (دمشق: السنة ٢٣، العدد الرابع، حزيران/ يونيو، ٢٠٠٣م)٩

١١- الفيصل، سمر،

- قدرة اللغة العربية على استيعاب العلم وتأصيله، مجلة شؤون عربية، (القاهرة: عدد٧٤ يونيو/ حزيران، ١٩٩٣م)

- اللغة العربية والوعي القومي (المرجع السابق، عدد ٧٧، سبتمبر/ أيلول، ١٩٩٤م).

١٢-القرشي، حسن عبدالله، لغة الإعلام، المرجع السابق، (مجلد، ٦٢، رمضان، ١٤٠٨، مايو، ١٩٨٨م)

١٣-هيئة التحرير، استخدام اللغة في تقنية المعلومات، مجلة العلوم والتكنولوجيا، (بيروت، معهد الاتحاد العربي، عدد ٢٩، تموز/ يوليو ١٩٩٢).

الصورة في شعر الإمام الشافعي

د. سعيد الفيومي*

* أستاذ مساعد/ منطقة غزة التعليمية/جامعة القدس المفتوحة.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة الصورة التشبيهية والاستعارية عند الإمام الشافعي، وقدرة الشاعر على توظيف هذه الصورة، في نقل أحاسيسه وانفعالاته. فقد جعل الشاعر من الحياة الإنسانية مجالاً عاماً من مجالات خطابه الشعري، واهتم بالإنسان اهتماماً جعله ماثلاً أمام عينيه، ينصحه بتقوى الله، بغض النظر عن الزمن الذي يعيش فيه، وقد شكلت الأخلاق والقيم الإسلامية، والعلاقات الإنسانية محور رؤية الشاعر .

Abstract

This research aims at the study of the metaphorical and simile images in the poetry of Imam Al – Shafi. It also aims at the study of the poet's ability in utilizing this image to transfer his feelings and passions. The poet has made the human life a general domain of his poetic. address domains . He has shown great care for Man to the extent that he has made him appear in front of his eyes to advice him to fear God regardless of the time he lives in. The Islamic morals and values as well as the human relation has formed the pivot of the poet's vision.

التقديم

يعد الشافعي صاحب المذهب الفقهي الثالث عند أهل السنة والجماعة ، مما يجعل البعض يعتقد، أن الشافعي فقيه فحسب، ويغفل كثير من الناس عن إنتاج هذا الفقيه الشعري، مما دفعني لأن أقوم بهذه الدراسة، لأسلط الضوء على هذه الشخصية بجانبها الفني، إضافة إلى شخصيته الاجتهادية الدينية.

إن الناظر في شعر هذا الفقيه يرى مدى الرقة والإحساس الذي كان يتمتع به الشافعي، مما يعكس لنا طبيعة هذا الرجل وحياته التي كان يعيشها، ويؤكد كذلك التوازن النفسي والفكري الذي يعيشه الشافعي . إنه لشيء عظيم أن يعتني الباحثون بعلماء أمتهم، ونشر آثارهم ومآثرهم، وبخاصة ما يتعلق منها، بعلماء وفقهاء، أمثال الإمام الشافعي، ليسير الآخرون على دربه، وإذا أمعنا النظر في ديوان هذا الفقيه فإننا نرى، أن معظم شعره يجري مجرى الأمثال، مما أدى إلى سهولة تداوله على ألسنة العامة.

لقد جعل شاعرنا الحياة الإنسانية مجالاً عاماً من مجالات خطابه، فاهتم بالإنسان اهتماماً كبيراً جعله ماثلاً أمام عينه، يخاطبه، وينصحه بتقوى الله، بغض النظر عن الزمن الذي يعيش فيه. لهذه الأسباب مجتمعة جذبتني شخصية هذا الرجل، فأعجبت بشعره، منذ أن بدأت بقراءة بعض منه، فكان هذا البحث في دراسة الصورة الفنية في شعر الشافعي، لعلنا بذلك نقف على جانب من جوانب إبداعات هذا الرجل الفقيه المتعددة، و الكثيرة، التي قد تتجاوز إبداعاته الفكرية الاجتهادية.

١- التصوير الفني:

قد يخلو التراث الفكري العربي القديم، من ذكر هذا المصطلح على هذه الصورة، إلا أن القضايا التي قد يثيرها، أو يطرحها هذا المصطلح، موجودة في هذا التراث.

يقول الجاحظ : " إن المعاني مطروحة في الطريق، يعرفها العجمي والعربي، والبدوي والقروي، وإنما الشأن في إقامة الوزن، وتخير اللفظ، وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحة الطبع، وجودة السبائك، وإنما الشعر صياغة وضرب من التصوير " .[(١)] ومن ينظر في كتاب الشفاء لابن سينا، أو دلائل الإعجاز للجرجاني ، أو الصناعتين لأبي هلال العسكري، يجد حديثاً مفصلاً عن التوهم و التخيل، ويصورون التخيل أو التوهم، على أنه القدرة على ربط صورة ذهنية لأشياء غابت عن متناول الحس.[(٢)] وعلى ذلك يكون الخيال أو التوهم

الذي يعني التصور، جاء مرتبطاً عند العرب، ببعض الظواهر الإدراكية والحسية، ليستوعب الإشارات العقلية والذهنية، وهذا بدوره يقودنا إلى كيفية صناعة الصورة داخل القصيدة.

يختزن الشاعر في ذاكرته موقفاً معيناً، يكون هذا الموقف عادة مرتبطاً بإحساس مميز، فإذا ما صادف موقفاً انفعالياً مماثلاً، أو حتى مخالفاً، استدعت الذاكرة تلك المواقف من جديد لتشكيل هذه الصورة الموحية. " فالصورة تتكون على ذلك من حدين أساسين، أحدهما حاضر ماثل أمام الشاعر، يريد وصفه، وثانيهما مختزن في الداخل يماثله أو يضاده "(٣) وبعد ذلك تبرز قدرة الشاعر على جمع أطراف تجربته، ويكثفها ويجسدها في عمل أدبي، إن كان شعراً، فأدواته لذلك الألفاظ و التراكيب والصور، وما يجعل الشاعر يلجأ إلى عملية التصوير، هو إحساس الشاعر بعدم قدرة اللغة في كثير من الأحيان، على تغطية عالم الإنسان بلغة مباشرة، لهذا نجده يلجأ إلى الصورة، من تشبيه واستعارة ...

ومن ينظر في نتاج أي شاعر، يلحظ أن هناك عدة مصادر للصورة لديه، وهي في مجملها تتشكل ضمن الإطار الاجتماعي والثقافي، ولعل اختلاف الظروف الاجتماعية والثقافية، بين الشعراء، هو الذي يفسر لنا اختلاف نمطية الصورة لدى هؤلاء الشعراء، فهناك أشكال من الصور بسيطة لا تتعدى الإشارات المباشرة، وبعضها معقد، لا يقف عند حد هذه الإشارات، بل يتعداه إلى التشابك و إحداث تقارب بين الأمور المتباعدة، وأحياناً بين الأمور المتناقضة. هذا البحث يتناول الصور الفنية عند الشاعر الإمام الشافعي، ويتناول بالدراسة الصورة البيانية: التشبيه والاستعارة، لأنني لاحظت شيوع هذين النوعين من الصور لدى الشاعر.

وعند تحليل الصورة نركز على المدخل النفسي الذي تصدر عنه هذه الصورة وقدرة الشاعر على المواءمة بين هذه القاعدة النفسية، وبين الشكل البلاغي الذي اختاره، ليصب فيه مشاعره النفسية، ففي ذلك يقول ريتشارد: " من السفه أن نحكم على الصورة كما نحكم على شيء حي نراه، إن الذي يبحث عنه المصورون في الشعر؛ ليس هو الصورة المرئية، ولكن سجلات المنبهات، أو منبهات الانفعال، وهكذا لا يعيب الصور، أن تكون مفتقرة إلى العناصر الحسية، طالما كانت هي، أو ما يحل محلها، عند من لا تتولد لديهم صور، تحدث الأثر المطلوب، ولكن يجب أن نؤكد أن إحداث الأثر لا بد منه.(٤)

وقبل الولوج إلى الدراسة الفنية – كما رسمناها– لا بد لنا من الحديث عن البعد الاجتماعي والثقافي لدى الشاعر، إيماناً منا، بأنه لا يمكن دراسة الصورة الفنية، بعيداً عن الإطار الاجتماعي والثقافي الذي عاش فيه الشاعر.

٢- الشاعر الإمام الشافعي (حياته):

أ. البعد الاجتماعي:

نقصد بالبعد الاجتماعي، مجموع المؤثرات البيئية، وتفاعلها، وآثارها. " ولما كان الشعر صورة من صور الحياة الاجتماعية، يصدر منها، ويعبر عن معطياتها وخصائصها، كان لا بد للشاعر من التجاوب مع أصداء البيئة الاجتماعية في عمله الشعري، فيتأثر الشاعر بالواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه، ويصدر عنه في شعره، متأثراً بذلك، وهو في نفس الوقت يؤثر في الواقع الاجتماعي، بما يصدر عنه من أشعار يتلقاها أفراد المجتمع، ويتأثرون بها. [٥]

ولعل أول مظاهر هذا البعد الاجتماعي في حياة شاعر، كان نسبه الممتد والمتصل مع الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم)، فقد ولد الشافعي في مدينة غزة في سنة (١٥٠هـ)، وهي السنة التي توفي فيها الإمام أبو حنيفة، إمام أهل الرأي في العراق، واسمه هو محمد بن إدريس ابن العباس بن عثمان بن شافع بن السائب بن عبد يزيد هاشم بن عبد المطلب بن عبد مناف، [٦]ولقب بالشافعي نسبة إلى جده شافع، وعلى ذلك فإن للشافعي شرفاً في نسبته من جهتين، أولهما: أنه من قريش وهذه ميزة لم تكن للأئمة، أبي حنيفة ومالك وأحمد بن حنبل، ولطالما تفاخر بهذا النسب، يقول: [٧]

آل النبي ذريعتي ... وهمو إليه وسيلتي

أرجو بهم أعطي غداً ... بيدي اليمين صحيفتي

وعلى ذلك يكون قد شمله حديث الرسول (صلى الله عليه وسلم) الذي أخرجه البخاري في صحيحه عن أبي هريرة، أن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: الناس تُبُع لقريش في هذا الشأن، مسلمهم تبع لمسلمهم، وكافرهم تبع لكافرهم. [٨]

والميزة الثانية، أنه من بني عبد المطلب، ويذكر الشافعي ذلك صراحة في كتابه الرسالة، يقول: دلت سنة رسول الله أن ذا القربى، الذين جعل الله لهم سهماً من الخمس: بنو هاشم وبنو المطلب دون غيرهما. [٩]

أما والدته فهي حفيدة أخت السيدة فاطمة أم الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه. [١٠]

عاش الشافعي حياته يتيم الأب، فقد توفي أبوه وهو في سن الطفولة، وفي رواية أخرى قبل مولده بأشهر، حملته أمه إلى مكة، وقد عاش في مكة عيشة كفاف - كما تذكر الروايات - فعرف منذ نعومة أظفاره بالحرمان والفقر، وقامت أمه برعايته، مما كان له الأثر الكبير في

تكوين شخصيته فيما بعد. (١١)

سكن الإمام الشافعي وأمه مكة المكرمة، لينشأ في طفولته بين بني قومه، وفي هذه الفترة من حياته، بدأت تتشكل شخصيته الاجتماعية والعلمية وبعد ما اشتد عوده، بدأ يتردد على قبائل العرب، وقبيلة هذيل خاصة، وهي قبيلة عدنانية انتشرت عشائرها قرب مكة. (١٢)

بعد ذلك كان يغادر الإمام مكة ليقيم في المدينة المنورة، للقاء الإمام مالك بن أنس، هناك ليقرأ عليه الموطأ، وتؤكد الروايات طول صحبة الشافعي للإمام مالك بن أنس، التي استمرت حتى وفاة مالك، وبعد وفاة الإمام مالك، يرحل الإمام الشافعي إلى اليمن، وله من العمر تسع وعشرون سنة، ليوليه هناك الوالي العباسي عملاً يتكسب منه. (١٣) فقد عمل هناك عملاً إدارياً يتكسب منه وفي ذلك يقول الإمام النووي: " وولي باليمن – أي الشافعي – واشتهر من حسن سيرته، وحمل الناس على السنة، والطرائق الجميلة، أشياء كثيرة معروفة ... (١٤)

بعد اليمن يسافر الإمام الشافعي إلى بغداد، ثم يعود مرة أخرى إلى مكة، في عام (١٨٩هـ) حيث اتخذ هناك حلقة للتدريس بفناء زمزم ثم يعود مرة أخرى في عام (١٩٥هـ) إلى بغداد، ليعرض فيها مذهبه، وفي عام (١٩٩هـ) رحل إلى مصر، وفي ليلة الجمعة ٢٨ رجب عام ٢٠٤ هـ توفي الشافعي وانتقل إلى ربه وله من العمر أربع وخمسون سنة، وشيع آخر رجب، وقد دفن الشافعي غربي الخندق في مقابر قريش.

وفي هذا الجو الاجتماعي القائم على التسامح العقدي والديني، إضافة إلى ترحاله وتنقله بين البلدان، نشأ الإمام الشافعي، وقد أتاح له هذا الجو أن يخالط الناس على اختلاف مستوياتهم، ويقترب منهم، فيعيش مشاعرهم ومشاكلهم ويتعرف على نفوسهم ودخائل مجتمعهم.

ب. البعد الثقافي:

إن الشاعر المبدع لا يكتفي بالموهبة التي وهبه الله إياها، فهذه الموهبة بحاجة إلى صقل وتجديد دائمين وذلك بالإطلاع على ثقافته ولغته وثقافات الأمم الأخرى، مما يساعد على اتساع رؤيته الفكرية، ويثري التجربة الفنية له، فيصنع نوعاً من التوازن بين تجربته الشعرية، والتعبير عن هذه التجربة.

إن للثقافة دوراً كبيراً في غنى تجربة الشاعر، وبخاصة في حالة توظيف الشاعر لهذه الثقافة بما يخدم إبداعه فيجعله ذلك قادراً على التفاعل مع الواقع ومراقبة المستقبل، وما نود أن نشير إليه هنا، هو أن الإمام الشافعي لم يكن توجهه نحو ثقافته، والثقافات الأخرى بمختلف أشكالها من أجل صقل هذه الموهبة، لكن هذه الثقافة ساعدت، وبطريق غير مباشر، على توجيه الموهبة

الشعرية، وعليه فإن ذلك يساعدنا في تفسير كثير من الظواهر الموضوعية الشائعة في شعره.

إن ثقافة الشافعي كانت في مجملها، ثقافة دينية، فأول ما توجه إليه كان القرآن الكريم، وتلاوته وتجويده وتفسيره، على شيوخ التفسير والتجويد والترتيل، في المسجد الحرام، ولعل الفضل في ذلك يرجع إلى أمه، فرغم فقرها إلا أنها قامت بدفعه وتوجيهه إلى التعلم وصحبة العلماء، وفي ذلك يقول الحافظ أبو بكر البيهقي، وابن أبي حاتم على لسان الشافعي: "كنت يتيماً في حجر أمي، فدفعتني إلى الكتاب، ولم يكن عندها ما تعطي المعلم، وكان المعلم قد رضي مني أن أخلفه إذا قام، كلما جمعت القرآن، دخلت المسجد - يعني المسجد الحرام - فكنت أجالس العلماء، وكنت أسمع الحديث والمسألة، فأحفظها ولم يكن عند أمي ما تعطيني أشتري به القراطيس، فكنت أنظر إلى العظم فآخذه، فأكتب فيه، فإذا امتلأ طرحته في جرة، فاجتمع عندي حبان وهو الجرة العظيمة" (١٥) وكان يرى الإمام في القرآن وعلومه أفضل العلوم، وسواها ما هو إلا وساوس شياطين، يقول في ذلك: (١٦)

كل العلوم ســوى القرآن مشغلةٌ	**إلا الحديث وعلم الفقه في الدين**
العلمُ ما كان فيه قال حدثنا	**وما سوى ذاك وسواس الشياطين**

وقد وهب الله الشافعي حافظة قوية منذ طفولته، مكنته من حفظ القرآن في سن مبكرة، وحفظ كذلك أشعار العرب، ثم حفظ موطأ مالك، فقد روى الحافظ ابن حجر عن الخطيب البغدادي، رواية أخرجها بسنده، إلى الإمام الشافعي يقول: حفظت القرآن وأنا ابن سبع، وحفظت الموطأ وأنا ابن عشر. (١٧)

وقد تلقى الشافعي علومه على يد كبار شيوخ مكة منهم بن عيينة، ومسلم بن خالد الزنجي، وكان لهم الأثر الكبير في تعلم الشافعي فقه الحديث وأصوله. (١٨)

وكان لحفظ الشافعي القرآن، وتفسيره له، دافعاً لأن يشعر أنه بحاجة إلى ملكة لغوية كبيرة، وإلى إدراك لمعاني الكلمات والوقوف على أسرار التراكيب، فرحل إلى هذيل يتعلم كلامها، ويأخذ طبعها في الكلام، يقول في ذلك عن نفسه: "ثم إني خرجت من مكة فلزمت هذيلاً في البادية، أتعلم كلامها، وآخذ طبعها، وكانت أفصح العرب، فقال: فبقيت سبع عشرة سنة، أرحل برحيلهم، وأنزل بنزولهم، فلما رجعت إلى مكة، جعلت أنشد الأشعار، وأذكر الآداب والأخبار، وأيام العرب" (١٩) وقد أفادت هذه الإقامة كذلك الشافعي معرفة أنساب العرب، وما يتصل بها، وقد أفرد أبو بكر البيهقي ما أخرجه بسنده إلى مصعب بن عبد الله الزبيري، قال "ما رأيت أحداً أعلم بأيام الناس من الشافعي". (٢٠)

ومجمل القول في مكونات الشافعي الثقافية، أنها كانت دينية لغوية، تستند إلى حفظ القرآن، وتفسيره وتجويده، وبيان أوجه الإعجاز فيه، وكذلك متابعة ثقافة عصره، من خلال ترحاله بين البوادي، ومخالطة القبائل، إضافة إلى تنقله بين المدن والحواضر، ما جعله يجمع بين الثقافة والخبرة، وكان له الأثر الكبير في توسيع أفق الإمام الشافعي، وقد حاول الشاعر الإمام أن يصب تجاربه الفنية – كما سنرى– ضمن هذا الإطار، وهذا يفسر انحسار شعره في هذا الإطار الديني.

٣- الصورة في شعر الإمام الشافعي

أ. التشبيه:

نقصر الحديث عن الصورة الفنية عند الإمام الشافعي، على الصورة البيانية – التشبيه والاستعارة – ذلك بسبب شيوع مثل هذه الصورة بكثرة عند الشاعر، فالصورة التشبيهية – تتعامل مع الواقع المحسوس بأبعاده المختلفة، إضافة إلى الجوانب الفكرية والتجريدية، والصورة الاستعارية تكتسب قيمتها الجمالية من قدرتها على نقل حالة شعورية يحياها الشاعر، ومن يقرأ ديوان الشافعي، يرى أنه اتخذ في كثير من قصائده، الصورة التشبيهية والاستعارية، قالباً فنياً، يرصد من خلالها عديداً من القيم الإنسانية والمشاعر النفسية، وحول هذا الجانب يقول العقاد: " إن الشاعر من يشعر بجوهر الأشياء، لا من يعددها ويحصي أشكالها وألوانها، وما ابتدع التشبيه لرسم الأشكال والألوان، فإن الناس جميعاً يرون الأشكال والألوان محسوسة بذاتها كما تراها، وإنما ابتدع العقل الشعور بهذه الأشكال والألوان من نفس إلى نفس "، [٢١] يقول الشافعي في إحدى قصائده: [٢٢]

أصبحت مطرحاً في معشر جهلوا — حق الأديب فباعوا الرأس بالذنب
والناس يجمعهم شمل وبينهم — في العقل فرق وفي الآداب والحسب
كمثل ما الذهب الإبريز يشركه — في لونه الصفر والتفضيل للذهب
والعود لو لم تطب منه روائحه — لم يفرق الناس بين العود والحطب

يستمد الشاعر مكونات الصورة من واقعه المعيش، وهو يعرضها بشيء من التفصيل، فأطراف الصورة الأولى هي: الأديب كالرأس والآخرون كالذنب، والصورة الثانية: الأديب

كالذهب، والآخرون كالنحاس الأصفر، والصورة الثالثة: الأديب كالعود الطيب، والآخرون كالحطب.

يعمل الشاعر على وصل هذه الصورة بالبيئة الجغرافية المحيطة به، وتُظهر هذه الصور المتلاحقة، قدرة الشاعر الفنية حين مثلّها بعدد من المقارنات، المعتمدة على الصورة التشبيهية، ونلاحظ كذلك تنوعاً في الصور، ما بين صورة عقلية، إلى صورة بصرية، إلى صورة شمية، " إن اختلاف مكونات الصورة من الطبيعي أن يؤدي إلى اختلاف نوعية هذه الصورة، وهذا بدوره يتبعه اختلاف في الدلالة " [٢٣] ولعل السبب في ذلك، هو الاختلاف في الإحساس، فالمستوى النفسي الذي شكّل الصورة الأولى والثانية، هو مستوى عام، بمعنى أنها من الألفاظ التي تستخدمها العامة بالتداعي، في مثل هذا الموقف، فجاءت دلالة الصورة ضعيفة من حيث التأثير الانفعالي، لكن المستوى النفسي الذي شكّل الصورة الثانية، كان مرتبطاً بالتأثر والانفعال العاطفي، الذي تمتزج فيه العاطفة بالفكرة، مما جعل الصورة أكثر إيحاءً وتأثيراً.

وفي صورة أخرى نرى الشاعر يعبّر عن تجربة حقيقية عاشها إذ يقول: [٢٤]

لما عفوت ولم أحقد على أحـــد   أرحت نفسي من هم العداوات
إني أحيّي عدوي عنـد رؤيتـه   لأدفع الشر عني بالتحيات
وأظهر البشر للإنسان أبغضه   كما إن قد حشا قلبي محبات
الناس داء وداء النـاس قربهم   وفي اعتزالهم قطع المودات

الشاعر يعبّر عن هذه التجربة بصفته إنساناً، ينقل لنا تجربة إنسانية عامة، قد يتعرض لها الإنسان في أي زمان أو أي مكان، فالشاعر تتمثل علاقات الناس عنده بالوصل، وعدم قطع المودة، ويحاول أن يرتفع فوق الألم الذي قد يحدثه قطع المودة، ما يعني أن الشاعر يصف لنا الجانب الإيجابي من الحياة، وينظر إلى الحياة نظرة صافية، قائمة على النقاء والبعد عن الأحقاد، وكأنه يجعل من الشعر منبراً لدعوة الناس إلى أن تسود المحبة بينهم، فالحقد صفة مستعصية قد تقود الإنسان إلى العداوات، وهو يجسد هذه المشاعر كلها، مشاعر الحب مقابل الحقد والعفو مقابل العداوات، والبشر مقابل البغض، يجسدها في البيت الأخير، بالصورة التشبيهية، التي تأتي أخيراً (الناس داء وداء الناس قربهم) ويؤكد ذلك كله من خلال مزجه بين هذه الأفكار ومشاعره وأحاسيسه وانفعالاته.

وفي موقف آخر يستخدم الشاعر صوراً تشبيهية تتميز بالبساطة، حيث يقول: (٢٥)

أرى الغـــرَّ في الدنيا إذا كان فاضلاً   ترقَّى على روس الرجال ويخطبُ

وإن كـــان مثلـي لا فضيلة عنـده   يقاس بطفل في الشوارع يلـعب

يتناول الشاعر قضيته التعبيرية عن الغرِّ – الرجل المجرب – ليعبر بها تعبيراً يقترب من القصص، ويمتاز بالبساطة، ثم يعبّر عن انفعاله بتشبيه يقوم على الصورة الحركية، والصورة برغم بساطتها إلا أنها قد تتجاوز هذه البساطة في التعبير، إلى بعد إيجابي قد يعبّر عن رؤية أوسع، مع إدراك الشاعر بأن الظروف المادية والموضوعية والمصاعب التي يُضع فيها هذا الرجل المجرب، والمؤشر الذي يدل على هذه الرؤية قوله – يقاس بطفل في الشوارع يلعب – فهذه الصورة الحركية تعبّر عن رؤية شمولية لم تأت منقطعة مبتورة، برغم بساطتها التعبيرية، بل جاءت بعد أن استنفذ الشاعر رؤيته الذاتية – وإن كان مثلي لا فضيلة عنده – فهو يحاول أن يكثف الموقف داخل هذه الصورة الحركية، التي تتسم بالبساطة في تركيبها، والحقيقة أن النقاد يرون مثل هذه الصور أقل قدرة على الإيحاء، وبخاصة إذا وقف الشاعر عند مجرد التشابه الحي بين الأشياء، دون الغوص إلى معانيها النفسية. (٢٦)

وعلاقة الشاعر الإمام بالناس، كانت من أبرز المواد التي اتخذ الشاعر من الصورة التشبيهية قالباً لها، يقول في ذلك: (٢٧)

إني صحبت الناس مـا لهـم عـــدد   وكنت أحسب أني قد ملأت يدي

لمـــا بلـــوت أخـلائـي وجدتـهـــم   كالدهر في الغدر لم يبقوا على أحد

إن غبت عنهم فشر الناس يشتمني   وإن مرضـت فخير الناس لم يعــد

وإن رأوني بخير ساءهم فـرحـي   وإن رأوني بشرٍ ســـرهم نكـدي

لقد اعتاد الشعراء عند وصفهم الأخلاء والأصدقاء، أن يقفوا عند بعضهم، وما يتصفون به من غدر عند الغياب، ونفاق عند الحضور، فالشاعر الإمام الشافعي يستعرض صفات هذه المجموعة من الناس، والمتدبر لهذه الصورة داخل الأبيات، لا يقرأ أفكار الشاعر، ورؤيته فقط، وإنما انفعاله الشديد والعميق، حين يشعر بقسوة الأصحاب وبانعدام الخلق فيهم، ويستخدم ألفاظاً وتراكيب ملائمة، لتعميق مثل هذه الانفعالات والمشاعر، كما في قوله " بلوت أخلائي – شر الناس يشتمني – كالدهر في الغدر – ساءهم فرحي ... . " وهو بهذا يصور جوهر العلاقة بين الأصدقاء بصورة عميقة ودقيقة، ومثل هذا التصوير ليس خاصاً

بالشاعر وزمانه ومكانه، بل هو يصدق على زمانه وزمان الآخرين، وبهذا تغدو الصورة عند الشاعر رموزاً – إن جاز التعبير – تتجول في أعماق البشر، فالشاعر خبير مجرب بعلائق الناس، وكأني به يتلاعب بالنفوس ليدفعها إلى كره ما اعتادت عليه من غدر وشتم، وأن يسود بينهم المحبة والألفة ونبذ النفاق، إن المادة التي يشكل الشاعر منها صورةً، هي مادة معنوية مجردة غير محسوسة (كالدهر) وهو ينتخب هذه المادة من ذاكرته الممزوجة بأحاسيسه، وانفعالاته، " فأحاسيس الشاعر الداخلية تتكون عادة نتيجة خبرات سابقة له مع مواد مختلفة المصادر، حيث يكون وقتها موزعاً بين ميل إلى مادة أو مواد هنا، وميل عن مادة أو مواد هناك، وعندما يلح عليه إحساس جديد بالنزوع يمرره على المواد المختلفة المختزنة في موطن التجربة من عقله وهو الذاكرة فينتخب منها ما تمثله. [٢٨] والحقيقة أن جمال الصورة الفنية عند الشاعر، يرجع إلى المستوى الذي نتجت عنه، وليس قدرة الشاعر الفنية في إخراج هذه الصورة، حيث إن حدود الصورة هي معنوية غير محسوسة، والحقيقة أن كثيراً من صور التشبيه، تأتي عند الشاعر صوراً تبدو في ظاهرها بسيطة، لكن الشاعر يعطي هذه الصورة إيحاءً وجمالاً من خلال نقل الموقف الذي عاناه، أو التجربة التي يريد نقلها، معبراً عن الحالة الشعورية وانفعاله تجاه الموقف، يقول في هذا الإطار: [٢٩]

المرء إن كان عاقلاً ورعـــاً   **أشغله عن عيوب غيره ورعه**

كما العليل السقيم شـغله   **عن وجع الناس كلهم وجعه**

يصور الشاعر فضيلة هي الورع، فالإنسان العاقل هو من شغله ورعه عن الحديث بعيوب الناس، كالمريض والعليل الذي شغله ألمه عن آلام الناس كلهم.

الصورة هنا تمثيل صادق للإنسان المسلم الورع الذي يتصف بهذه الصفات الحسنة، والتي هي جزء من الإيمان عنده، فلا يكتمل إيمان المسلم إلا بورعه وتقواه، إن هذه المقارنة التي يصفها الشاعر من خلال الصورة التشبيهية، تكشف عن أبعاد تجربته وتكشف كذلك عن القيمة الجمالية والنفسية، حين يقيم هذا التفاعل بين طرفي التشبيه، وبالتالي تنتقل كل صفات المشبه به إلى المشبه بكل ما تتميز من فاعلية، وفكرة الشاعر هنا لا تتعارض – كما نرى – مع أفكاره السابقة، بل تتواصل جميعها، لتؤكد على تلك المعاني الإنسانية المنبثقة من العقيدة الإسلامية، التي يدعو إليها، هو في كل مرة يتخذ من هذه المعاني صورة التشبيه قالباً فنياً ينقل لنا من خلاله هذه الأفكار، لكن الملاحظ عليه أنه يستخدم أداة الربط بين حدي التشبيه،

فبعض النقاد يرى أن هناك فرقاً نفسياً بين أن نقول (هو عليل) أو (كأنه عليل) وبين أن تقول (كما العليل) أو كما ورد في الصورة السابقة (كالدهر)، والفرق هنا هو في المستوى النفسي، فوجود الكاف بين حدي التشبيه، تدل على الاختلاف الذي لا يزال بين حدي الصورة، في حين نلحظ نوعاً من التماهي بين حدود الصورة في التركيب (هو عليل) (أو كأنه عليل)، إلا أننا نرى رأياً آخر يقوم على أن حذف أداة التشبيه أو ذكرها لا علاقة له ببلاغة الصورة التشبيهية أو ضعفها، لأن بلاغتها لا تعود إلى ذكر الأداة وحذفها، وإنما تعود بدرجة كبيرة إلى طبيعة موقعها في التركيب الشعري، وفنية استعمالها، [٣٠] ونجد الشاعر أحياناً يجمع بين الأشياء التي تبدو متباعدة، لكنها تصبح متآلفة، مرتكزاً في ذلك إلى مقاييس داخلية "فالشاعر الماهر هو الذي يربط بين الأشياء بحيث يُظهر تناقضاتها، متوافقة تماماً، وكأنها حقيقة ثابتة، يمتزج في بنائها الفني، الحقيقة مع الخيال، امتزاجاً ينسج بينها بحيث يصعب فصلها" . [٣١]

يقول الشافعي تجسيداً لذلك : [٣٢]

يخاطبني السفيه بكل قبح　　　فأكره أن أكون له مجيباً
يزيد سفاهة فأزيد حلماً　　　كعود زاده الإحراق طيباً

يشبه الشاعر هنا موقفه الحليم من السفيه كلما زاد قباحةً وسفاهة، كالعود يزيده الإحراق عبقاً وطيباً، وتبرز القدرة الإبداعية للشاعر هنا في أنه ينقل الصورة من الحوار الشفاهي المألوف، ومواقف تبدو انفعالية، إلى الصورة التشبيهية القائمة على بلورة الصورة بصوغ أدبي رفيع، ينقل لنا من خلاله تجربته جمالياً وفنياً .

إن المستوى الأخلاقي الذي شكل هذه الصورة، ينم عن روح عظيمة تحمل فكراً راقياً، وذوقاً رفيعاً في طريقة التعامل مع الإنسان، حين ينقلنا في البيت الأول من المجرد إلى الفعل الحقيقي في البيت الثاني، وهذه الصورة وغيرها من الصور، تبرز لنا قدرة الشاعر على تطويع اللغة العربية في التعبير عن هذه الانفعالات، وقدرته على تحويل هذه الأحاسيس إلى قالب فكري فلسفي، فالصورة عند الشاعر تتعدى الإشارات التي قد تحملها الألفاظ إلى كونها موضوعاً له وظيفة إنسانية، يشترك فيها البشر في الإحساس والفعل . وتأخذ الصورة التشبيهية عند الشاعر أبعاداً أخرى وجديدة حين ينقلنا إلى أحياز أخرى، يقول : [٣٣]

ومن لم يذق الدنيا فإني طعمتها　　　وسيق إلينا عذبها وعذابها
فلم أرها إلا غروراً وباطلاً　　　كما راح في ظهر الفلاة سرابها
وما هي إلا جيفةٌ مستحيلةٌ　　　عليها كلاب همهن اجتذابها

الشاعر هنا يعالج قضايا إنسانية عامة، وهي تكالب الناس على هذه الدنيا، فتضحى هذه الدنيا لها طعم، وهذا الطعم ممزوج بالعذب والعذاب، ولعل هذا الجناس يزيد جمال الصورة ويعطيها بعداً نفسياً بحيث يزيدها اكتنازاً بالأحاسيس، ويبرز كذلك إيحاء هذه الصورة لأنها تنقل لنا ما يحمله الشاعر من أثقال نفسية تجاه هذه الدنيا، أفرغ هذه الأثقال كلها من خلال هذه الصورة التشبيهية، والحقيقة أن مثل هذه القضايا تشغل البشر جميعاً، وبذلك يكون الشاعر قد فتح رؤى وعمق التجربة التي واجهها، ونحن لا نقف أمام إحساس مجرد، بل إن الشاعر ينشر من خلال هذه الصور انفعالات وأحاسيس تمس قلب كل إنسان، ويبدو ذلك أكثر وضوحاً في تعبيره، " ومن لم يذق الدنيا فإني طعمتها ... . . " والذي يضفي الرقة ويجعل هذه الصورة أكثر تأثيراً على النفس، هو أن الشاعر يجعل من ثقافته الدينية مصدراً لها، والشاعر في هذه الصورة وفي غيرها من الصور، لا يستخدم الصورة الفنية لإظهار القدرة الإبداعية له، بقدر ما يستخدم الصورة هنا لإثارة الانفعال في نفس المسلم.

وإذا تركنا مجال الحياة الإنسانية، إلى مجال الحياة اليومية التي يحياها الناس في عصر الشاعر، يستوقفنا عدد من الصور، التي تشير إلى الأصناف الاجتماعية المختلفة من ذلك تصويره الإمام أبا حنيفة، يقول: (٣٤)

لقد زان البلاد ومن عليها إمام المسلمين أبو حنيفة
بأحكام وآثار وفقه كآيات الزبور على الصحيفة

الشاعر في صورته يغلّب الجانب الديني على الجانب الاجتماعي أو حتى الجانب اللغوي لأبي حنيفة، حين يصفه (بالزبور) والشاعر يختار تشبيه أبي حنيفة كآيات الزبور على الصحيفة، ذلك ليلائم بين الصورة والسياق العام، أو الشعور الكلي للصورة، فأبو حنيفة هو أحد الأئمة الأربعة، مما يعني أن للصورة بعداً أخلاقياً داخل نفس الشاعر، وأحياناً يستدعي الجو النفسي العام للشاعر بعضاً من الصور في مثل قوله: (٣٥).

إن الملوك بلاء حيثما حلو فلا يكن لك في أبوابهم ظلُّ
ماذا تؤمل من قوم إذا غضبوا جارو عليك وإن أرضيتهم ملّوا
فاستعن بالله عن أبوابهم كرماً إن الوقوف على أبوابهم ذلُّ

تحمل هذه الصورة قدراً من التفصيل نستطيع من خلالها أن نرى جزئيات من تجربة الشاعر،

وموقفه الانفعالي فالإمام كان قد أقسم ألا يخوض الصراع السياسي، وألا يقبل منصباً إدارياً، ولن يهب نفسه إلا للعلم والفقه. (٣٦) فهو هنا ينقل لنا تجربة خاصة به، وهذه الصورة التشبيهية تعد من الصور الشائعة والمألوفة لدى العامة، فعلى الرغم من بساطة هذه الصورة وشيوعها، إلا أن الشاعر استطاع أن يرسم صورة واضحة لواقع هؤلاء الملوك ومن يتردد على أبوابهم، وفي لوحة أخرى نجد الشاعر يتجاوز علائق البشر وأحاسيسهم إلى تصوير الزمان، وفي ذلك يقول: (٣٧)

محن الزمان كثيرة لا تنقضي　　وسروره يأتيك كالأعياد

ملك الأكابر فاسترق رقابهم　　وتراه رقاً في يد الأوغاد

يرسم الشاعر صورته التشبيهية، ويعدد صفات الزمان، ولعل ذلك يرجع إلى ثقل هذا الزمان، فهو يصوره بوجهين، وجه يراه جميلاً، وهو قليل - كالأعياد - ووجه آخر مرتبط بالمحن والمصائب، ولا شك في أن هذه الصورة، ربط الزمان بالمحن والمصائب، يخضع لعوامل ثقافية واجتماعية ونفسية، امتزجت جميعها في نفس الشاعر كما رأينا عند حديثنا عن البعد الاجتماعي والثقافي، فرحلته القاسية مع الحياة جعلته يرى الزمان بهذه الصورة، ويستخدم لذلك هذه الصورة التشبيهية المركبة حيث ركب الصورة في أحوال متعددة، فالزمان كالعيد - والزمان يملك رقاب الأكابر - والزمان عبد في يد الوغد، وقد انتزع الشاعر وجه الشبه منها مجتمعة، وهذه الصورة لا يصنعها الشاعر للمقارنة بين أحوال الزمان، بل الغرض من ذلك هو الوصول إلى أن الزمان لا يؤمن له فهو يتصف بالغدر دائماً.

وفي مكان آخر يستخدم الشاعر البنية التشبيهية لينقل من خلالها حالة الغريب يقول: (٣٨)

إنَّ الغريب له مخافة سارقٍ　　وخضوع مديون وذلة موثق

فإذا تذكر أهله وبلاده　　ففؤاده كجناح طير خافق

وهنا يبدو اهتمام الشاعر الزائد بالغائب عن بلده، فمخافته كالسارق، وخضوعه خضوع مديون، وتذكره لأهله كالطير مقصوص الجناح.

من الطبيعي أن تؤثر حياة التغرب التي خبرها الشاعر جيداً في حياته، فقد عاش معظم حياته متنقلاً بين المدن والبلدان، فمثل هذه الصورة هي نتيجة طبيعته لتجربة عاشها الشاعر، والحقيقة أن مثل هذه الصورة لم تكن دائماً في فكر الشاعر فنجده يصور الغربة بصورة أخرى، يقول: (٣٩)

مـا فـي المقـام لذي عقـل وذي أدبٍ	**مـن راحـة فـدع الأوطـان واغـتـرب**
إنـــي رأيت وقــوف المـاء يفسـده	**إن ساح طاب وإن لم يجر لـم يطب**
الأسد لولا فراق الأرض ما افترسـت	**والسهم لولا فراق القوس لم تصب**
والتبر كالتراب ملقـى فـي أماكـنـه	**والعود في أرضـه نـوع من الحـطب**

الشاعر في هذه الأبيات ينقل لنا تجربة أخرى عاشها، فلولا تغربه وتنقله بين البلدان لما وصل إلى هذه المكانة العلمية، لذلك نراه يستخدم صوراً تشبيهية ضمنية متلاحقة، ليؤكد على فوائد الغربة، والغرض من هذا التعداد، هو أن يعطي الغربة بعداً أعمق يشمل حياة الغربة بعامتها، فالشاعر يطلب منا في البيت الأول أن نغترب، وأن نترك الأوطان، ثم يدخلنا بعد ذلك بحركات ذهنية متتابعة، دون ذكر للغربة، فالماء الراكد لا فائدة منه إلا إذا جرى، والأسد لن تجد ما تفترسه إن هي بقيت في مكانها، والسهم لن تصيب إلا إذا انطلقت، وكذلك الذهب في مخبأه لا يساوي شيئاً، والعود في أرضه حطب.

الأبيات تموج بالحركة، والشاعر يركّب الصورة التشبيهية من أحوال متعددة منفصلة عن بعضها البعض، إلا أن هذا التعدد يزيد من شمول هذه الصورة، وعمقها ويكشف لنا من خلال هذه الصور المتتابعة، عن جوهر الفكرة التي يريد نقلها لنا.

ويعالج الشاعر قضية أخرى من القضايا الإنسانية الخلقية، ويتخذ من التشبيه قالباً فنياً لهذه المعالجة، يقول: (٤٠)

احفظ لسانك أيهـا الإنســان	**لا يـلـدغـنـك أنـه ثـعـبـان**
كم في المقابر من قتيل لسانه	**كـانـت تـهـاب لـقـاءه الأقـران**

يجعل الشاعر من اللسان عنواناً للإنسان، ويصوره بالثعبان، إن البنية التشكيلية للصورة هنا تقتصر كما ترى على الركنين الأساسيين وهما المشبه (لسانك) والمشبه به (ثعبان) وربما كان ذلك الاقتصار يتناسب وتجربة الشاعر في هذه الأبيات في أنه يريد أن يؤكد قوة هذا العضو من الإنسان وفعاليته، ليعطي الصورة دلالة أبعد من ذلك، جاء بذكر الموت من خلال المقابر المملوءة بقتلى اللسان وزلاته، فاتخذ من هذه القبور دلالة موحية للتأثير الانفعالي على القارئ، وكأن الشاعر يشفع الصورة بالتطبيق للدلالة على صدقها، وبذلك يصنع لنا قاعدة أخلاقية يضعها أمامنا، ولا شك في أن مثل هذا الربط الشعوري، يخلق في النفوس انطباعاً قوياً يهز المشاعر والانفعالات كلها.

ب. الصورة الاستعارية

اعتمد الشافعي في الأغلب الأعم على اختياره للصورة الاستعارية قالباً فنياً يصب فيه تجاربه الذاتية، فبدت صورة ذات خصوصية من حيث معالجتها الشعرية، والحقيقة أن الاستعارة هي من أهم أدوات رسم الصورة، فهي قادرة على نقل الأحاسيس والحالات الشعورية التي يحياها الشاعر، لذلك كانت الصورة الاستعارية أداة جيدة لنقل ما يجيش به صدر الشاعر، وتنقله إلى الملتقي في شكل جمالي مؤثر، ولقد أشار عبد القاهر الجرجاني في أسرار البلاغة إلى أهمية هذه الصورة، فهي عنده "أمد ميداناً، وأشد افتناناً، وأكثر جرياناً، وأعجب حسناً وإحساناً، وأوسع سعة، وأبعد غوراً، وأذهب نجداً في الصناعة وغوراً، من أن تجمع وشعوبها وتحصر فنونها وضروبها. (٤١)

وقد عمد الشاعر الإمام الشافعي، إلى رصد كثير من موضوعاته، واتخذ من الصورة الاستعارية أداة للتعبير الفني يقول في هذا الصدد: (٤٢)

دع الأيـــام تفعـل مـا تـشـاء	**وطب نفساً إذا حكم القضاء**
ولا تجـزع لحادثة الليـالـي	**فما لحوادث الدنيا بقاء**
وكن رجلاً على الأهوال جلداً	**وشيمتك السماحة والوفاء**
تستر بالسخـاء فكـل عيبٍ	**يغطيه – كما قيل – السخاء**

لقد أعطي الشاعر نفسه القدرة على استخلاص ما في هذه الصورة الاستعارية من قيم نفسية وإنسانية، بحيث أجادا استثمارها على المستويين الفني والنفسي، فعلى المستوى الفني: استدعت ملكة الشاعر مكونات لغوية، استطاع بواسطتها رسم انفعالاته ومشاعره، مثل الأمر الذي يحمل معنى النصح، كما في (دع الأيام، طب نفساً، كن رجلاً، تستر بالسخاء)، وأسلوب النهي كما في (لا تجزع) إضافة إلى ذلك كله فقد أكثر الشاعر من حروف المد، حتى لا تخلو كلمة من كلمات الأبيات من هذه الحروف، كذلك القافية التي جاءت متناسبة والجو النفسي للأبيات.

يبدأ الشاعر بالصورة الاستعارية (دع الأيام تفعل ما تشاء) ثم يسير مع الانفعالات عبر الأبيات، حتى يصل إلى الاستعارة في البيت الأخير (تستر بالسخاء) فالحالة الانفعالية التي يعيشها الشاعر، استدعت هذه الصورة، حتى تتكامل في تشكيل هذه التجربة، وتبدو مكونات الصورة غير متباعدة على الإطلاق حين يمهد في البيت الأخير بأسلوب شرط يجعل من الاستعارة الأخيرة جواباً لهذا الشرط مما يعطي المفهوم نوعاً من الجزم، والقطع، إضافة إلى أن هذا الأسلوب – أسلوب الشرط– يجعل الفعل ينحصر في المستقبل. أما

على المستوى النفسي، فالصورة تعبّر عن حالة نفسية يعيشها الشاعر وعن انفعال حاد تجاه هذه الأيام، لقد استطاع الشاعر بهذا أن يعطي صورته الموضوعية هذه بعداً إنسانياً عاماً، فهذه الصورة ليست خاصة بالإمام الشافعي، أو من يخاطب في عصره، وإنما هي تمثيل صادق للإنسان المسلم الذي لا يفارقه مثل هذا الإحساس، وهذا الشعور. هكذا صور الشاعر موقفه من الأيام، وهو موقف كل مسلم، في كل زمان ومكان، إيمان مطلق بقضاء الله وقدره.

وأحياناً نجد الشاعر يستخدم الصورة الاستعارية بصورة مسطحة ومبسطة، الغرض منها فقط يكون، توجيه النصح والإرشاد، وصوغ هذا النصح بصورة استعارية، يقول: (٤٣)

إذا حـــار أمــرك فــي معنيين ولم تدر حيث الخطا والصواب
فخـالـف هــواك فإن الهـوى يقود الـنفوس إلـى ما يـعـاب

فالشاعر في هذه الصورة، يقتصر على نقل رؤية تجاه الموقف الانفعالي، ويعبر عن فلسفة خاصة له تجاه الحياة، لكننا نجده في مكان آخر حيث تزدحم عنده الصور الاستعارية، بحيث يبدو عليها نوع من العمق في الفكر، يقول: (٤٤)

خبت نار نفسي باشتعال مفارقـي وأظلـم لـيلـي إذ أضـاء شـهـابـهـا
أيا بومـــة قد عششت فـوق هامتي علـى الـرغـم مـنـي حـين طـار غرابـهـا
رأيت خـراب العمـر منـي فزرتني ومـأواك مـن كـل الـديـار خـرابـهـا
أأنعم عيشاً بعد ما حل عـارضـــي طلائع شيبٍ ليس يغنى خضابها
وعـــزة عمـر المـــرء قـبـل مشيبه وقد فنيت نـفـس تـولـى شـبـابـهـا

تزدحم الصور الاستعارية في هذا السياق، وبين كل استعارة وأخرى، تتجسد الأمور أمامنا، لتكشف صراع الإنسان مع الحياة ورغبته في الاستمرار، تضم الأبيات مجموعة من الاستعارات، وموضوعها جميعها هو أمور الإنسان المعنوية والمادية المحسوسة، وغير المحسوسة لكنها تتآلف جميعاً لتؤكد حقيقة واحدة، وهي نهاية الإنسان ومصيره المحتوم.

يعمل الشاعر على إيجاد معادلات داخل الصورة، فالاشتعال معادل الشيب، والغراب معادل السواد، وعلى الرغم من أنها معادلات تقليدية، لا جدة فيها إلا أن هذه الاستعارات تحمل دلالات صراع الإنسان مع الحياة والموت، الأمل واليأس، والزمان والمكان، والحلم

واليقظة، مما جعل هذه الصورة تتجاوز القيمة الجمالية أو الشعرية إلى نوع آخر هو الكشف، ونعني بالكشف أن تتجاوز الصورة فلسفة النظر إلى الأشياء إلى فلسفة الرؤية لها من الداخل، أي تتجاوز مهمتها التقليدية في النسخ إلى مهمتها الجديدة في التعرية " (٤٥) والصورة تكتسب هذه الصفة الجديدة من خلال السياق العام للصورة والذي تكتسبه بمحاورتها لبعض الصور الأخرى مثل (خراب العمر – بومة عششت فوق هامتي)، والشاعر يتحدث هنا عن نفسه، مما يجعل لهذه الصورة وموضوعها طعماً خاصاً إذ أنها تمس الشاعر في أدق مشاعره، فالشيب يخط خطوطه في رأسه حينها يتذكر أن الزمن دار دورته، فعليه أن يعتبر من تجاربه.

ومن الأمور اللافتة للنظر في شعر الإمام الشافعي، اهتمامه بالأمور المتعلقة بالمجتمع، كما في هذه الأبيات، يقول: (٤٦)

اصبر على مـر الجفا من معلـّم ... فإن رسوب العلم في نظراته
ومن لم يذق مر التعلم ساعةً ... تجرع ذل الجهل طول حياته
ومن فاته التعليم وقت شبابه ... فكبِّر عليه أربعاً لوفاته
وذات الفتى – والله – بالعلم والتقى ... إذا لم يكونا لا اعتبار لذاته.

إن تشكُّل هذه الاستعارات "مر الجفا، رسوب العلم، مر التعلم، تجرع ذل الجهل" لا ينبع من خيال الشاعر، أو واقع خارجي، بل ينبثق من البيئة المعيشة للشاعر.

فقد استطاع الشاعر من خلال هذه الصور الاستعارية المتلاحقة، أن يصور عملية التعلم، وما يصاحبها من شدة ومرارة، على المتعلم أن يصبر عليها، ويرى أن عملية التعلم، وترسيخ القيم في نفس المتعلم، لا يكون بالشدة والغلظة، ولا اعتبار لذات الفرد عنده إلا بالتعلم، هذه المعاني، يصوغها الشاعر في صورة استعارية، ويستخدم تراكيب خاصة مسبوقة بفعل الأمر، ومرة أخرى فعل المضارع، بما يضفي صفة الجمال الفني على الصورة، الذي ينتج بسبب تجاور هذه الصور. "فالصورة الاستعارية الجزئية – مهما بلغت قيمتها الفنية – لا تعدو أن تكون جزءاً من كل أو حجراً من ذلك البناء الفني الشامخ، وعلى الرغم من ذلك، فإن إمدادها بعناصر القوة يسهم في البناء الفني المتكامل للقصيدة الشعرية، ويعمل هذا المدد على تحقيق تجانس بين الحقائق المتباعدة المركبة تركيباً استعارياً، لتقوية الإحساس لدى المتلقي بحقيقة الموقف الجديد" (٤٧)

وفي موقف آخر تزدحم الصور الاستعارية عند الشاعر وبوسائل مختلفة يقول: (٤٨)

بلـوت بنــي الدنيــا فلــم أر فيهــم سوى من غدا والبخلُ ملء إهابه*
فجردت من غمد القناعة صــارمــاً قطعت رجائي منهم بذبابه
فلاذا يرانــي واقفـاً فـي طريقـه ولاذا يـرانـي قـاعـداً عـنـد بـابـه
غني بلا مـال عـن النـاس كلهـم وليس الغني إلا عن الشيء لا به
إذا ما ظالم استحسن الظلم مذهباً ولـجَّ عتـوّا في قبيح اكتسابه
فكلـه إلـى صـرف الليالي فإنـهـا ستدعى له ما لم يكن في حسابه
فكـم قـد رأينـا ظـالمـاً متجـرداً يرى النجم تيها تحت ظل ركابه
فعما قليـــل وهـو فـي غفـلاتـه أناخت صروف الحادثات ببابه

إن التكوين الموضوعي لهذه الأبيات، يقوم على مدخلين، أرادهما الشاعر الأول هو المدخل النفسي، حيث يصوغ الشاعر خلقاً سامياً ومثالياً هو : القناعة، ويجسد هذا الخلق من خلال هذه الاستعارات المزدحمة، وكما يجسد أيضاً جانباً من جوانب الفلسفة الإسلامية، ويصوغ هذا الخلق في إطار نصائح وإرشادات قد تبدو فردية، إلا أنها تأخذ طابع التعبير عن الجماعة، فيستهل أبياته استهلالاً مناسباً للتكوين النفسي للموضوع، حين يقول " بلوت بني الدنيا ... . " وكأن القناعة ليست صفة خاضعة للتجربة، بل هي تأتي من خلال المواقف، ويتابع بعد ذلك بمجموعة من النصائح، ليؤكد على هذا الخلق، أما المدخل الثاني فهو المدخل الفني القائم على مجموعة الاستعارات التي تزدحم بها الأبيات، ويستخدم وسائل مختلفة لتشكيل هذه الاستعارات، فمرة يستخدم التجسيد من خلال إكساب المعنويات صفات محسوسة كما في (فجردت من غمد القناعة صارماً، قطعت رجائي منهم بذبابة) ومرة أخرى التشخيص كما في (يرى النجم تحت ظل ركابه، ستدعي له الدنيا، أناخت صروف الحادثات) . وبذلك يكون الشاعر قد استطاع أن ينقل لنا تجربته التي أرادها من خلال منحه الحياة للأشياء الجامدة والمجردة، فتقترب من ذهن المتلقي بما يحدث التجاوب الانفعالي والشعوري، وفي ذلك يقول مدلتون "إن روح الشاعر الخلاقة، في حاجة ماسة إلى أن تمنح الحياة للأشياء الجامدة" (٤٩)

هذه صورة من التجارب الذاتية الفطرية، يقتبسها الشاعر من واقع حياته ومكانته الاجتماعية، ومن ثقافته الدينية، والشاعر في معظم ديوانه وقصائده التي مرت علينا يجمع بين مكانته الدينية، ومكانته الاجتماعية، بين قومه وقدرته على التعبير .

من الملاحظات التي لاحظناها على ديوان الإمام الشافعي، أن قصائده كانت في معظمها من النوع القصير ذات الموضوع الواحد، التي يتناول فيها الشاعر صفة إنسانية، أو عادة اجتماعية، أو حكمة تعبّر عن تجربة شخصية أو عامة، وهو ما يمكن أن نطلق عليه القصيدة التوقيعية، وقد ظهر هذا النوع من أدب التوقيعات في أدبنا العربي، وبخاصة في العصر العباسي، حيث كان الحاكم أو الخليفة يقوم بصوغ رأيه وتوصياته، على شكل قصيدة قصيرة جداً، وهذا النوع من القصائد له كذلك ما يوازيه في الآداب العالمية، ففي الشعر الياباني يعرف باسم (الهايكو) وهي قصيدة قصيرة جداً تقتصر غالباً على صورة عاطفية واحدة، يحاول الشاعر فيها إحداث تأثير جمالي مركز، مستخدماً الحد الأدنى من أدوات التعبير. [٥٠] وكأني بشعر هذا الرجل يصبح وثيقة تحكم سلوك قومه، وتأخذ بأيديهم إلى بلوغ الغاية، في التحلي بالخلق بالقويم، الذي يرضاه الله والمجتمع. لقد عاش الشاعر بين قومه وسجل في قصائده مجموعة من الوصايا والحكم، التي يحق لنا أن نصفها بالوصايا الخلقية التربوية.

ولقد آثر الشاعر أن يكون بعيداً كل البعد في شعره عن التعقيد في اللغة، فابتعد في لغته عن كل غريب، بل كان يقصد إلى السهولة والبساطة قصداً، مع الإيجاز والجزالة، ليكون هذا الشعر واضحاً، سريع الوصول إلى أذهان سامعيه.

وعند تشكيله للصورة، لم يكن الهدف فنياً، أي ليظهر قدرته الفنية الإبداعية على صناعة الصورة، بقدر ما كان الهدف منها إثارة الانفعال في نفس القارئ، وتوليد نزعات دينية، ولعل هذه الصفة تجعل من صور الشاعر صوراً إنسانية عامة، وشاملة، لهذا كله يمكننا أن نعلل لجوء الشاعر إلى الصورة التشبيهية والاستعارية، قالباً فنياً يصب فيه تجربته الموضوعية السابقة، فصور التشبيه عنده تتراوح بين الصورة المباشرة أو التشبيه الذي يقوم على الصورة الإشارية الضمنية، التي تتخذ من الحكمة نمطاً لها.

أما الاستعارة التي هي في أبسط معانيها، تشبه حذف أحد طرفيه، اتخذها الشاعر وسيلة تجسيدية لتجربته الموضوعية والفنية أو لتشخيصها إلا أن الملاحظ هنا هو شيوع التشبيه أكثر من الاستعارة عنده، وربما يرجع ذلك إلى أن التشبيه على صورته – كما وردت عنده – تحتاج من المتلقي أن يقف عند هذه النصائح والإرشادات، متذكراً، وأن يستحضر حواسه وانفعالاته، وبذلك تحدث الاستجابة، وقد استخدم الشاعر الاستعارة في المواقف التي تحتاج تحديداً وتجسيداً ودقة في التعبير، لذلك نقول إن الشاعر قد وفق في اختياره لهذين النوعين من الصور، وحقق أهدافه المنشودة من خلالهما، واستطاع – حقيقة – أن يوظف هذه الصور في نقل رؤيته عن العلاقات الإنسانية.

الهوامش:

١ - الجاحظ، الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ص ١٣١-١٣٢ .
٢ - أنظر : ابن سينا كتاب الشفاء، القسم الخاص بالنفس، تحقيق يان كوش، المجمع العلمي التشيكوسلافاكي، براغ، ١٩٥٦م، ص٤٣-٤٥ .
٣ - د. عبد القادر الرباعي، الصورة الفنية في شعر أبي تمام، منشورات جامعة اليرموك، ١٩٨٠، ص٢٩ .
٤- ريتشارد، مبادئ النقد الأدبي، ترجمة مصطفى بدوي، وزارة الثقافة، القاهرة، ١٩٦٣م، ص ١٧٦ .
٥-د. محمد عويس محمد، الواقع الاجتماعي في شعر شوقي وحافظ، مجلة فصول، م٣، مج ٢، ١٩٨٣، ص٢٤٦ .
٦- انظر : إلى ديوان الشافعي، دار الفكر، بيروت، سنة ١٩٩٢م، ص٥ .
٧- الديوان، ص ٣٤-٣٥ .
٨-صحيح البخاري، ج٤، ص٢١٧ .
٩ - الإمام الشافعي، الرسالة، تحقيق عبد الفتاح كبارة، دار النفائس، عمان، ط١ , ١٤١٩ , ١٩٩٩م، ص٦٨ .
١٠-انظر الديوان، ص ٣٤-٣٥ .
١١- للمزيد أنظر : أكرم يوسف القواسمي، المدخل إلى مذهب الإمام الشافعي، دار النفائس، عمان، ط١، ١٤٢٣-٢٠٠٣م، ص٢٤١ .
١٢-راجع، شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، ص٥٦ .
١٣- انظر : الحافظ البيهقي، مناقب الشافعي، ص١٠٢-١٠٣ .
١٤- المرجع نفسه، ص ١٠٦-١٠٧ .
١٥- المصدر نفسه ،ص٩٢ .
١٦- الديوان، ص٩٨ .
١٧- ابن كثير، البداية والنهاية، مج ٥، ج١٠، ص٢٧٥ .
١٨- للمزيد انظر : المدخل إلى مذهب الإمام الشافعي، ص٤٩ وما بعدها .
١٩- ياقوت الحموي، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق د. س مرجليوت، مصر، مطبعة هندية، بالموسكي، ط٢ , ١٩٢٤م، ص٣٦٩ .
٢٠ -البيهقي، مناقب الشافعي، ص٤٨٨ .
٢١ - عباس العقاد، عبد القادر المازني، الديوان في الأدب والنقد، القاهرة، ج١ , ١٩٢١م، ص١٧٠ .
٢٢ -الديوان، ص ٢٧ .
٢٣ - لويس هور تيك، الفن والأدب، ترجمة بدر الدين قاسم الرفاعي، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٦٥م، ص٢١١-٢١٢ .
٢٤ - الديوان، ص٣٤٠ .

٢٥ – الديوان، ص ٣٢ .
٢٦ – للمزيد، أنظر : محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧٣، ص٤٤٤ .
٢٧– الديوان، ص٤٤ .
٢٨ – د. عبد القادر الرباعي، الصورة الفنية في شعر أبي تمام، ص١٥ .
٢٩– الديوان، ص٦٥ .
٣٠ – المصدر السابق، ص ٨٠ .
٣١ – عدنان قاسم، التصوير الشعري، رؤية نقدية لبلاغتنا العربية، الدار العربية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م، ص٥٤ .
٣٢– الديوان، ص٣٠ .
٣٣ – الديوان، ص٢٩ .
٣٤ – الديوان، ص٦٨ .
٣٥ – الديوان، ص٧٩ .
٣٦ – الديوان، ص١٠ .
٣٧ . الديوان، ص٤٩ .
٣٨–الديوان، ص ٧٤ .
٣٩– الديوان، ص٣٣ .
٤٠ . الديوان، ص٩٠ .
٤١ . عبد لقاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، علم البيان، دار المعرفة، بيروت، ص٣٢٠ .
٤٢ . الديوان، ص٢٤ .
٤٣ – الديوان، ص٢٧ .
٤٤ – الديوان، ص٢٨ .
٤٥ – د. نعيم اليافي، الصورة في القصيدة المعاصرة، القاهرة، دار الأوبرا، ١٩٩٢م، ص٣١ .
٤٦ – الديوان، ص ٣٦ .
٤٧ . د. عدنان قاسم، التصوير الشعري، ص١٣٥ .
٤٨ . الديوان، ص ٣٠–٣١ .
* . الإهاب : الجلد من البقر والغنم والوحش ما لم يدبغ، والجمع القليل آهبة، أنشد ابن الأعرابي : سود الوجوه يأكلون الأهبة .
٤٩ . مجلة المجلة، مقال الاستعارة، ترجمة عبد الوهاب المسيري، العدد ١٧٢، أبريل، ١٩٧١، ص٤٧ .
٥٠ . توماس موترو، التطور في الفنون، ترجمة محمد أبو درة، ج٢، القاهرة، ١٩٧٢م، ص٨٠ .

المراجع

١ . ابن سينا، كتاب الشفاء، القسم الخاص بالنفس، تحقيق بان كوش، المجمع العلمي التشيكوسلافاكي، براغ، ١٩٥٦م.

٢ . ابن كثير، البداية والنهاية، مج٥، ج١.

٣ . الإمام الشافعي، الديوان، دار الفكر العربي، بيروت، ١٩٩٢م.

٤ . الإمام الشافعي، الرسالة، تحقيق عبد الفتاح كباره، دار النفائس، عمان، ط١ , ١٩٩٩م.

٥ . البخاري، صحيح البخاري، ج٤.

٦ . الجاحظ، الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، مصر.

٧ . الحافظ البيهقي، مناقب الشافعي، تحقيق السيد أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، ١٣٩١ , ١٩٧١م.

٨ . أكرم يوسف عمر القواسمي، المدخل إلى مذهب الإمام الشافعي، دار النفائس، عمان، ط١ , ١٤٢٣، ٢٠٠٣م.

٩ . توماس موترو، التطور في الفنون، ترجمة محمد أبو درة، ج٢، القاهرة، ١٩٧٢م.

١٠ . ريتشارد، مبادئ النقد الأدبي، ترجمة مصطفى بدوي، وزارة الثقافة، القاهرة، ١٩٦٣م.

١١ . شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي، العصر الجاهلي، دار المعارف، ١٩٧٦م.

١٢ . عباس العقاد، عبد القادر المازني، الديوان في الأدب والنقد، القاهرة، ١٩٢١م.

١٣ . عبد القادر الرباعي، الصورة الفنية في شعر أبي تمام، منشورات جامعة اليرموك، ١٩٨٠م.

١٤ . عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، علم البيان، دار المعرفة، بيروت.

١٥ . أ.د. عدنان قاسم، التصوير الشعري، الدار العربية للنشر، ٢٠٠٠م.

١٦ . لويس هوريتك، الفن والأدب، ترجمة بدر الدين قاسم الرفاعي، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٦٥م.

١٧ . محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧٣م.

١٨ . د. نعيم اليافي، الصورة في القصيدة المعاصرة، القاهرة، دار الأوبرا، ١٩٩٢م.

١٩ . ياقوت الحموي، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تحقيق د. س مرجليوت، مصر، مطبعة هندية، بالموسكي، ط٢ , ١٩٢٤م.

المجلات والدوريات:

١ . مجلة فصول، د. محمد عويس محمد، الواقع الاجتماعي في شعر شوقي وحافظ، م٣، مج٢، ١٩٨٣م.

٢ . مجلة المجلة، مدلتون، الاستعارة، ترجمة عبد الوهاب المسيري، العدد ١٧٢، إبريل، ١٩٧١م.

وسائط توصيل أدب الأطفال

دراسة تاريخية تحليلية

د. نادي الديك*

* أستاذ مشارك / جامعة القدس المفتوحة / رام الله – فلسطين.

ملخص:

أدب الأطفال يحتل مكانة مرموقة عند الأمم ، إلا أن هذا الأدب لا يفعَّل تفعيلا ناجعا إلا إذا وجد الوسيلة الفضلى كي توصله لمريديه ، إذ لا قيمة للشيء إلا بعد وصوله والتحسس به من قبل الآخرين ، لذا جاء هذا البحث حتى يعرفنا بالوسائط المتعارف عليها والمستخدمة بين الناس لتوصيل أدب الأطفال ، دون النظر إن كانت بدائية أم متطورة جدا ، حيث لم يستثن وسيلة مطروقة إلا وتعامل معها ، من اجل استكمال حلقة البحث والنهوض به ، خدمة لهذا الأدب والشريحة المخصصة أو المستهدفة من الأدب ذاته ، بهذا تعرفنا على وسائط متعددة مثل اللعب ، والغناء ، والمسجل ، والتلفاز والحاسوب وغير ذلك .

Abstract

Nevertheless, this literature cannot function effectively unless it has the best means and methods to reach is audience, particularly , due to the fact that nothing can be properly valued till it reaches the targeted destinations and be appreciated . Thus, this research has been intended to provide us with the popular methods to spread children literature whether they are primitive or highly sophisticated.

Accordingly, this research deals nearly with all the common means and methods to develop research in this field for the benefit of its targeted audience.

Hence, this study has shed light on various means such as playing, singing, tape recorder, television and computer ,etc.

مقدمة

الأطفال شريحة مهمة في المجتمع الإنساني، لأنهم يشكلون حالات متعددة حسب المراحل العمرية التي يمرون يها، وبما أن كل شيء يحتاج إلى وسائط توصيل للآخرين، نجد أن الأدب المخصص للأطفال، يحتاج هو الآخر للتوصيل للشريحة المستهدفة، لأن الأدب إن لم يُفَّعل في حياة الشعوب يبقى حالة جامدة، لذا نجد حالة التوصيل لا تقل أهمية عن حالة الإبداع، كل حسب قيمته وغايته، من هنا جاءت هذه الدراسة التي تبحث عن وسائط توصيل أدب الأطفال منذ حالة التكوين الأولى للأدب حتى استخدام الكوابل المحورية وأجهزة الاتصالات المتطورة، وقد جعلنا الدراسة لحمة واحدة، إلى جانب مسميات الوسائط، لان المنهجية المتبعة هي تاريخية تحليلية ، من اجل إظهار الحقيقة وتعزيزها، مع الإفادة من البحوث والدراسات التي تناولت هذا الجانب المهني والإنساني معاً، لأن ما يخدم الإنسانية، يفعِّلُ دورها.

وقد عمدنا إلى دراسة الوسائط التي لا تلتقي مع الأجناس الأدبية للأطفال، بمعنى " لقد حيدنا الوسائط التي تكون جنساً أدبياً للأطفال في وقت واحد " لان مثل هذه الوسائط لها مجال أخر في البحث والتمحيص، فقد تبحث من خلال الأجناس الأدبية المخصصة للأطفال. ومثل هذا التوجه ما هو إلا لتضيق الفجوة في البحث وبيان الأمور حسب ما هي عليه.

وبعد إتمام حالتي التمحص والبحث تم إدراج قائمة المصادر والمراجع التي أفاد منها الباحث، ويلي ذلك الخاتمة التي تضم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث، بذلك تكون الدراسة قد خرجت للحياة، وبزغت في النور.

وسائط توصيل أدب الأطفال

"ليس المهم فقط أن نخلق نصوصاً إبداعية للأطفال وإنما المهم مع ذلك بل ويوازيه تقريباً هو كيف نوصل النتاج الأدبي والفني للأطفال لأن مشكلة التوصيل من المشاكل المهمة، والتي تعيق تطور أدب الأطفال، وتحد من انتشاره، فإذا استطعنا توصيل أدب الأطفال، عبر وسائط متعددة نكون قد نجحنا في عملية الاستمرار والتفاعل معا مما يجعلنا نرى أنواعاً وقيماً ومضامين مختلفة تسير جنباً إلى جنب على وفق المعايير التي نريدها.

من هنا نرى الحديث عن وسائط نقل الأدب للأطفال مهما للغاية كي نرى مدى التلاحم والتفاعل بين النص ووسائطه دون النظر إلى نوعية النص وإمكانية انتشاره، علماً أن هناك وسائل ووسائط متنوعة يستخدمها الإنسان بشكل عام في إيصال الأدب للشريحة المطلوبة أو المقصودة وهذه الوسائط هي:

أولا:- اللعب:

عندما يولد الإنسان، يولد صفر اليدين من المعلومات والأشياء الأخرى، بمعنى يكون صافي الذهن لا يعلم ما يدور حوله فهو قد حل في مكان لم يعهده، وكذلك أصبح يتوسط أناسا هو غريب عنهم نوعاً ما، بسبب حياته واستقراره في رحم أمه، لذا مع مولده تبدأ رحلة جديدة أو مرحلة جديدة من مراحله العمرية حيث يبدأ يتلمس محيطه ويتجاوب معه شيئاً فشيئاً ومن خلال هذا التجاوب يظهر الحركات المعبرة عن فرحه أو عن حزنه وغضبه، تلك الحركات التي تعبر عن حالته النفسية تكون قد صبغت من خلال عواطفه دون تخطيط، بذلك يعرف المحيطون به هدفه أو مقصده من الحركة أو البكاء أو غير ذلك من الحركات التي يبديها الطفل ومجموع هذه الحركات المعبرة عن نفسيته يطلق عليها العلماء مصطلح اللعب.

هذه السمات جعلت الآباء والمحيطين بالأطفال يوقنون ضرورة اللعب وأهميته في تكوين شخصية الطفل وصقلها، لأن اللعب أول وسيلة يطرقها الطفل للتعبير عن ذاته، فهي تبدأ معه بالفطرة ومن ثم تنمو وتنغرس شيئاً فشيئاً حتى تغدو هما من همومه أو مطمحا من طموحاته، فالحركة في المهد والتعامل مع الدمى والألعاب ومن ثم التنقل بوساطة عجلات الأطفال والتعلق بالخارجين من المنزل ومن ثم الاستجابة للموسيقى ورفض الضجيج كل ذلك يشكل جسرا يبنيه الطفل للتدليل على طموحه ونواياه تجاه اللعب بمفرده أو مع أقرانه،

ويغدو الشارع متنفسا وكذلك الفرق التي يشكلها الأطفال لإظهار المواهب وغير ذلك ما هي إلا نماذج تطبيقية لما يكتنزه من قيم وبعض الانفعالات، فيكون الطفل قد حقق مكسبين من خلال اللعب وهما تحقيق الذات والترفيه عنها ومن ثمَّ التعرف على الأقران والبدء بتشكيل الأصحاب والرفاق من اجل انطلاقة جديدة بمعطيات جديدة.

وقد يمر الطفل بمراحل متعددة من خلال اللعب أي يعبر عن طموحاته وأفكاره ويقلد ما يدور في خلده من خلال بعض الممارسات والألعاب التي يمارسها بمفرده أو مع أقرانه فعندما يربط الأطفال حبلا على شكل طولي ويجعلون أنفسهم مصطفين على شكل مقطورة فهذا يعني عندهم الحافلة " الباص " التي يستخدمها الناس في السفر، وتجد احدهم يقود هذه العملية ويحرك يديه كأنه يقبض على مقود حقيقي ومن ثم يخرج اصواتا من فمه تعبيراً عن التقليد المتعمد للأصوات التي يبعثها محرك الباص أو الزامور وغير ذلك، ومن ثم يحرك إحدى يديه وكأنه يريد من الآخرين إخلاء الشارع أو عدم المرور أو كناية عن السماح لهم بالمرور. وكذلك عندما يصطف الأطفال بمقطوراتهم ويمسك كل منهم بملابس الأخر مع إخراج صوت جماعي بصور منظمة يعني ذلك عندهم القطار بمقطوراته وتلك الأصوات هي أصوات العجلات وغير ذلك مما يجعلهم ينصاعون للأوامر ويحبون بعضهم ويقلدون من يرونه مثلا من خلال القيادة والحركات والتعامل مع الأنداد. كل ذلك هو تطبيق لما تكتنزه الذاكرة لدى الأطفال فهم مقلدون خياليون أكثر مما هم ابتكاريون.

وبعد ذلك ينتقل الطفل إلى مرحلة الحدس حيث يبدأ تفسير الظواهر الطبيعية حسب مقدرته العقلية وثقافته كذلك، فهذه " المرحلة أشبه بالمرحلة الأسطورية في حياة الشعوب من هنا فان ثمة غيابا للمنطق والبرهان في أسلوب تفكير الطفل، ويتمركز الطفل حول ذاته فنظرته للأشياء تنبع من تصوره الخاص، ويوازي هذه التمحور الفكري، ألوان من التمركز فالطفل يعتقد القدرة على التحليل لأنه لا يستطيع الانفكاك عن ذاته، كما يعتمد على الحدس والتخمين، وبالتالي فان تفسيره للأشياء مرهون بقدرته الجزئية على الاستكشاف وهذا ما يسمى التركز المنطقي فيتمثل في إيمانه بالخضوع المطلق للأوامر، ويقيس السلوك بما ينجم عنه من عواقب وهنا تبرز مسألة الثواب والعقاب ولكن في ابسط حدود دون إدراك تغير الملابسات والظروف. أن مرحلة الحدس والتركيز تبدأ بالانحصار في سن السادسة ويبدأ الطفل بتنظيم تصوراته وترابطها فيما بينها ويدخل الطفل المرحلة الثالثة من مراحل التفكير ". [١]

من خلال ذلك يتضح أن توصيل المادة المعدة للأطفال عبر وسيلة اللعب تحتاج إلى مادة تنسجم مع معطيات الأشياء كلها، وكل ذلك يجب مساعدة الطفل على ممارسة الأمور الحسية

ومن خلالها يستطيع إظهار المعنى المطلوب، واستظهار الرموز والدلالات للأهداف التي يستتبعها المرء من اللعب، وهذا يدفع إلى عملية التخيل والتقمص والتمثيل والاقتداء وغير ذلك مما يجعل اللعب وسيلة وغاية تساعد على إظهار المواهب وتفعيل ما لدى الطفل من قيم وأفكار وتقلل من عقدة الخوف والخجل والانطوائية وغير ذلك أشياء كثيرة يفيد منها الأطفال من اللعب ومعطياته.

ثانياً:- الحكاية وسردها مشافهةً:

عندما يبدأ الطفل في التعرف على محيطه والتفاعل معه، ويبدأ بعملية حوار الآخرين عن طريق الحركات والتقليد، ويبدأ الآخرون بحواره أيضا، ويظهرون حالة الود والتناغم من اجل كسب عواطفه كما يسعى هو لكسب عواطفهم، فعندما تصاب الأم بحالة التعب والإنهاك، والطفل من حولها يحتاج إلى من يحرك معه ويكون قد اخذ قسطاً كبيرا من اللعب لذا تبدأ بالحوار معه عن طريق إخراج الإيقاعات الموسيقية عن طريق الفم والدندنات التي تحوي نغماً إيقاعيا معينا، كأن تطلق المواويل والعتابا والأغاني المخصصة للأطفال بصوت ملحن يخرج صدى الموسيقى والتلحين العذب مما يستقطب الطفل ويجعله منسجماً مع محيطه ومع تطور الطفل مع محيطه والانسجام كذلك والخروج من مرحلة المهد والسنين الأربع الأولى من العمر، تبدأ عملية خلق الحكاية والأقصوصة وسرد الأقاويل التي تغني الطفل بأشياء كثيرة ويبدأ عملية التخيل لدى الطفل من خلال ما يسمع لأنه لا يستطيع تشخيص كل ما يسمعه جميعاً وإنما تبدأ المسالة على وفق مراحل متعددة، وقد تكون القصص والحكايات المسرودة خيالية أو واقعية وهذا لا يؤثر كثيراً وإنما عملية التأثير تكمن في التوصيل والأسلوب، فان استطاع الراوي خلق أسلوب شيق ومتفاعل فانه يستقطب لباب الطفل وفؤاده وإلا فانه لن يستطيع توصيل المراد من خلال فنه القصصي لان طريقة خلق القصة تحتاج إلى الفكرة الواضحة وكذلك إلى العامل النفسي ومناسبة القصة المروية للمرحلة العمرية زيادة على الأسلوب واللغة التي تسرد فيها، والترتيب في عرض الأفكار. كل ذلك يحدد مدى قابلية القاص والمقصوص له على الاستمرارية ومدى خلق حالة الطواعية لديهم. فالقصة أو الحكاية الواقعية لها مرحلتها ومن ثم يأتي دور الخيال الذي يأتي مباشرة بعد الواقع والى أن يصل القاص إلى مرحلة البطولة والمغامرة ودور الغرام، حيث تبدأ المشاعر بالتبلور والظهور والتحكم في تصرفات الأطفال والصبيان، لان قصص الحب والعلاقة الجنسية تسيطر عليهم، حتى

يصلوا مرحلة المثل وما يسمى بمرحلة النضوج العقلي والاجتماعي وهذه تبدأ في الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة ويبدأ الوضوح جلياً في الاستقطاب والميول وغير ذلك . [٢] فالفن القصصي أو الحكاية تبدأ مع الإنسان مشافهة قبل معرفة الكتابة أو التدوين أو الحفر وغير ذلك ، وقد بقي أسلوب المشافهة مسيطراً على وسائط التوصيل الأخرى حتى ظهرت الطباعة وتطورت وسائل الاتصالات والتكنولوجيا المعرفية وعلى الرغم من تطور وسائل النقل والاتصالات إلا أن المشافهة لم تزل فاعلة في حياتنا فهي ضرورية بقيمها قبل مرحلة القراءة وبعدها . ولا يشترط فيمن يتحدث مشافهة مع الأطفال أن يصل إلى مرتبة معينة من التعليم فلا شروط معينة للراوي من حيث المكانة العلمية والتحصيل العلمي وإنما يشترط في الراوي عن طريق المشافهة التمتع بأسلوب مشوق وصوت جذاب وله دراية في كيفية التعامل مع الأطفال من اجل استقطابهم والتفاعل معهم . ولا تعني المشافهة في أي حال من الأحوال خلوها من الحركة والتمايل لإظهار حالات تمثيلية لا بد لها من وجود إذ يجب إشراك الأطفال في هذه المسالة وإظهار الحركات وغيرها من اجل إظهار مكانتهم وتعزيز روحية التفاعل والاندماج كأن يكون ذلك مكافأة لهم أو حرصا من الرواي على إشراكهم وإظهار مكانتهم وتدريبهم كي يظهر العمل جماعياً ، فان كانت الحكاية المروية تظهر علاقة الأطفال مع الحيوانات مثلا والطيور فيجب إظهار الأصوات والحركات التي تبرز قيم الحياة وهمومها وأفراحها كأن يصدر الأطفال اصواتا كما اصوات الطيور ، أو كما هو صهيل الخيول ونهيق الحمار وثغاء الحمل ونعيق الغراب ونباح الكلب وعواء الذئب وغير ذلك مما يخلق روحية التفاعل مع ما يصبو إليه صاحب الرواية ، وعلى الراوي عدم التصنع فيما يصدر عنه من حركات واصوات فهي مكشوفة لدى الأطفال لأنهم قادرون على ابراز الزيف من الحقيقة ؟ والذي يتتبع الحكاية يجد أن طرائق توصيلها متعددة إن كان عن طريق سردها أو تجسيدها عن طرق اللوحات والرسومات التي تستقطب حواس الطفل وميوله .

ثالثاً:- الطباعة:

الطباعة فن متأخر إذا ما قورن بالفنون والأعمال والحرف الأخرى التي عرفها الناس ، إلا أنها ليست بنت يومها ، فقد عرفت الطباعة في نهاية القرن الخامس عشر وبداية القرن السادس عشر على يد العالم الألماني الشهير "غوتبنرغ" الذي ساهم في نشر المعرفة وتسريعها بعد أن كانت توصل عن طريق النشر اليدوي ، بعد معرفة الورق على أيدي الصينيين كما يقال ومن

ثم عرفت صناعته في بقاع الدنيا المختلفة، لذلك بدأت عملية نقل المعرفة العلمية والأدبية بوساطة المطبوعات وبعد مراس في عملية الطباعة، والتطور الذي حدا بها والقفزات النوعية التي أصابتها من خلال صناعة الأجهزة والمواد التي تدخل في صناعة الطباعة غدت هذه العملية سهلة ميسرة في متناول الجميع دون إعاقة تذكر، إذ لم تبق حكراً على احد أو جماعة دون غيرها، لذا انتشرت الكتب والمجلات والجرائد بين الناس، بمختلف أجناسهم وثقافتهم.

وأصبح الكتاب من السلع المتداولة والرخيصة إلى حد ما إذا ما قيست الأمور بالأزمنة الغابرة، فالكتاب المدرسي دخل طورا جديدا بعدما كان يمر بشكل معين بإخراج له سماته المتعارف عليها، ودخلت مواد جديد لتصبح مادة طباعيه، حتى غدا أدب الطفل مادة وفيرة تتنافس عليها دور الطباعة وأصبح المستثمرون يؤسسون دورا خاصة بطباعة أدب الأطفال وثقافتهم من اجل نشرها ونشر وعيها الثقافي والعلمي بينهم زيادة على الترفيه المقصود والمتعة المستهدفة فعندما يكون الكتاب قد اخرج إخراجا جميلا مع رسومات تعبر عن مضامينها ومن ثم تستخدم الألوان المتناسقة مع بعضها، يصبح ذلك عاملا مساعداً على تشجيع الأطفال على القراءة وتقريب المادة المرادة إلى نفوسهم وذلك يتم عن طريق بعض المفاهيم والقيم التي تحاكي الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الأطفال ويؤثر فيهم. (٣)

فعندما يعمد المختصون إلى طباعة الكتب والقصص والروايات والمسرحيات والأناشيد والقصائد الخاصة بالأطفال وتصلهم عبر كتب مخصصة لذلك وتكون قد أعدت إعدادا تاما من حيث الشكل والمضمون أي أن يتلاءم الشكل مع المضمون زيادة على نوعية إخراج الألوان ونوعية الورق وطبيعة الحرف المستخدم كلها تشكل دافعية للأطفال كي يتوجهوا صوب هذا النوع من أنواع التوصيل المحببة والميسرة وبالذات بعد الاستحواذ على متعة التعلم وممارسة الكتابة.

ونضيف حتى لو لم يكن الطفل قد دخل مرحلة القراءة فان الكتب المتقنة بواسطة الرسومات تستقطب الأطفال وتستهويهم وتحث الآخرين على التعاون معها، لان تلك الرسومات تشكل حافزا للتخيل والتفاعل معاً.

رابعاً:- الصحافة:

الصحافة وسيلة مهمة وناجعة في نقل الخبر بصريا، أي عن طريق العين، وهي وسيلة متعددة الأغراض والأهداف، منها سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وغير ذلك من

الأهداف المرادة والصحيفة لها انتشار واسع مما يجعل جماهيرها وقراءها يشكلون قاعد واسعة في المجتمع .

فالصحافة قديمة لكنها ليست ببعيدة، وان اختلف في تاريخ أول صحيفة في التاريخ إذ يعتقد بعضهم أن " كين كان " الصحيفة الصينية أول صحيفة ظهرت في التاريخ وذلك عام ٩١١ قبل الميلاد في حين يرى آخرون أن صحيفة " الوقائع الرسمية " الرومانية التي صدرت عام ٥٨ قبل الميلاد هي الأولى من نوعها في العالم، ثم بدأت الأخبار المكتوبة تظهر في أوربا إذ ظهرت أول صحيفة عام ١٤٥٩م وكانت تكتب يدوياً إلى أن ظهرت الطباعة في القرن السادس عشر وفي عام ١٨٣٧م استطاعت الصحافة الفرنسية فتح باب جديد في تاريخ الصحافة إذ ظهرت أبواب الإعلانات التجارية وفي عام ١٩٢٦م تأسس أول اتحاد دولي للصحافة حيث اظهر حقوق الصحافة والعاملين فيها والقائمين عليها .

وتقسم الصحافة إلى أنواع متعددة حسب الأهداف ا لموضوعة والمرسومة لها فالصحافة المدرسية تستطيع تزويد الطلبة بالمعلومات والمعارف في العلوم المختلفة، حيث يتعرفون على ما يدور في دنياهم والمجتمعات وهمومها ما ظهر منها وما بطن، وكل ذلك لا يتحقق دون الرعاية والاستمرارية في تحقيق الأهداف " ولا يمكن للصحافة المدرسية أن تحقق أهدافها إلا إذا وجدت العناية والرعاية والاهتمام، من حيث المادة المختارة فيها، وحسب تنسيقها وتبويبها وتوزيعها على وفق أساليب العرض الجاذبة لاهتمام الأطفال ومسايرة رغباتهم وميولهم وقدراتهم . وهذا يحتم عليها مواصفات من حيث مراعاة قواميسهم اللغوية والمعرفية ومهاراتهم القرائية والكتابية . لذلك تكتب بخط واضح مقروء ومشاركة الأطفال بإعدادها وتحضيرها وجمع المادة وعرضها وكتابتها مما يساهم في تعريف الأطفال بطرق البحث والاطلاع والرجوع إلى المصادر، وتنمية قدراتهم الكتابية والقرائية والقدرة على التعبير بأشكالها الشفوية والكتابية [٤] زيادة على الفوائد الأخرى التي يتوخاها الآخرون من الصحافة مثل الدقة والموضوعية والمصداقية والتركيز والتلخيص والتوثيق . ويلي الصحافة المدرسية المجلات التي تعود تسميتها إلى اللغة العربية وهي مأخوذة من مادة خزن عندما نرجعها إلى أصولها لا كما يظن الباحث عبد الفتاح من أنها تعود لأصول فرنسية وبالذات " ماغازات " [٥] وإنما هذه المفردة أخذت من أصول عربية حيث يعود أصلها إلى مادة " خزن " . والدلالة للمفردة تطوّرت حسب مقتضيات الحال حسب فهمنا للموضوع . والمجلات كما هي الصحافة تضم أنواعا مختلفة منها الشخصية والتجارية والأدبية والعلمية والمجلات المدرسية والمجلات

المخصصة للأطفال، علماً أن مجلات الأطفال على جانب من الأهمية المتميزة في تقديم الخدمة الهادفة للأطفال كما هي الصحف وغيرها إلا أنها تكون جامعة أكثر من غيرها، فهي متخصصة في الحقول العلمية والمعرفية المعدة للأطفال، فهي تساهم في صقل الإبداع والحث على المطالعة ومسايرة ركب الحضارة المعرفية، ومن خلالها نستطيع معرفة حاجات الأطفال وميولهم. وهذا لا يعني خلو الأنواع الأخرى من المجلات من أدب الأطفال بل نجد بعض المجلات تخصص خانات أو أعمدة أو صفحات معينة يعالجون فيها قضية معينة من أدب الأطفال أو يوصلون لهم نتاجات جديدة مع دراسات تجاه تلك الموضوعات. والجرائد اليومية تعنى بشؤون الصغار لكنها تراعي هموم الكبار ومشاكلهم أكثر من أي شيء آخر، إلا أن التقنيات التي يحتاجها إخراج أدب الأطفال قد لا تتوفر في صحافة الكبار، وأما إصدار جريدة يومية تخص أدب الأطفال فمثل ذلك لم يحدث بعد، وان حدث لا علم للباحث بعد، والدوريات الأخرى نجدها أو بعضها يخصص خانة أو عمودا أو عير ذلك.

أما ما يخص المادة التي ينوي الآخرون توصيلها للأطفال عبر وسائل الإعلام الصحفية فيجب توفر عنصر الملائمة للأطفال من حيث أعمارهم وثقافتهم وتحصيلهم العلمي واللغوي حيث لكل مرحلة عمرية ما يستهويها من الفنون الأدبية كي تشبع رغباتهم وأهدافهم، وإذا كانت النصوص تحتاج التي تفسير الغامض منها؟ فيجب على الكبار مساعدة الأطفال على ذلك من اجل إنجاح العملية برمتها وكذلك يجب وضع خطة واضحة المعالم تسير على وفقها الصحافة من حيث إعداد المواد المختارة والمترجمة والعلمية والأدبية وغير ذلك. كذلك يجب مراعاة الفروق الفردية والتفاوت الثقافي واثر البيئة حيث إظهار الجانب النفسي والفلسفي والفكري والتربوي والعقلي وكل ما يساهم في إنضاج هذه العملية.

فأي خلل في النتاج الصحافي فيما يخص أدب الأطفال يؤدي ذلك إلى إجهاض بعض أسس العملية التي يراد لها النجاح، فالذي يطمح في النجاح المطلق من الصحافة فهو مصاب بالوهم، لان النجاح المطلق لا يوجد في الحياة وإنما النجاح النسبي هو السائد، لكن يجب مراعاة النسبة حيث تكون قابلة للتنفيذ والإفادة عالية، وهذا يعود لطبيعة الكتابة والكتاب والمشرفين التربويين والمخرجين وطبيعة عرض المادة المشوقة كانت أم غير ذلك زيادة على نوعية الخط والحرف معاً وهذا يجعلنا نشعر حالة التشابه في المواد والأهداف والتوجهات دون النظر في مكان الطبع وطريقته، حيث أهدافه واحدة والمنطلقات تكون واضحة.

فالمجلة الأدبية والعلمية والثقافية والسياسية والمدرسية عندما تخاطب الأطفال أظنها تتشابه

في الأسلوب وان اختلفت المضامين و المعايير والأساليب . فالمجلة المدرسية قد يشترك فيها الأطفال جميعاً أو مجموعة منهم ، أو يشتركون مع المعلمين في إعدادها ، وهذا يقودنا إلى أنواع أخرى متعددة من الصحف والمجلات منها الفصلية والنصف سنوية والسنوية والشهرية ، ومنها التي تطبع بطرق بدائية ومنها ما يطبع بأسلوب متطور وكل ذلك يتبع الإمكانات ا لمادية والبيئة كذلك لها تأثير .

خامساً:- المسرح:

من المعروف لدى الناس جميعاً أن المسرح فن قديم متجدد ، وهو ذو فاعلية عالية ، من حيث التأثير والمضامين ، هذا بالنسبة للمسرح عامة أما ما يخص المسرح المخصص للأطفال أو كونه وسيلة أو وساطة لنقل أدب الأطفال فلم يعرف قبل عام ١٧٨٤م في فرنسا ، حيث اقدمت فرقة تمثيلية على عرض خاص بالأطفال في زمن " الدوق شارتر " في حديقة منزله بعد اعداد منصة خاصة لهذا الغرض . بعدها تطورت العلاقة الجماهيرية مع المسرح المخصص للأطفال ، إذ بدأ الناس يتعرفون على فرق مسرحية وممثلين مهتمين بهذا اللون ، صغارا كانوا أم كبارا بمعنى الكبار الذين يمثلون لإيصال الفكرة للصغار ومخاطبة عقولهم . وظهر بعد ذلك ما عرف بمسرح التعليم ، ومسرحياته تعالج قضايا حساسة في حياة الأطفال منها ما اخذ من الإنجيل ومنها قد اخذ من سيرة الشعوب وحاضرها . وكان لكبار المثقفين والمنظرين للثقافة والفكر اثر فعال في بناء المسرح وخلق فلسفته البناءة ، ويعود الفضل في خلق المسرح التعليمي إلى الكاتبة الفرنسية " ستيفاني دي جينليس " التي تخالف المشتغلين في التعليم في عصرها إذ " تؤمن بان اقبال الأطفال على الدرس يزداد بقدر ما نهيئ من ظروف مناسبة وتسخر من الفكرة القائلة بان الأطفال يستفيدون من الدرس بقدر ما يلاقونه في تحصيله من صعوبات . وكانت ترى كذلك أن وسائل تسليتهم ينبغي أن تكون نافعة ، وبدت لها مزايا هذه الفكرة من الوضوح بحيث لا ينبغي أن تلقى الإهمال ، ولهذا انشأت مسرحا سهل الحمل حتى ينتشر إقامته في صالة الطعام الكبيرة ليعرضوا مشاهد تاريخية وأسطورية ثم تناقش من لم يشترك في التمثيل من الأطفال في الموضوعات التي عرضت عليهم . . . لقد كانت تؤمن أن تسلية الأطفال ينبغي ألا تخلو من فائدة " . (٥)

وامتد الاهتمام بمسرح الأطفال في أوربا كاملة ، إذ بدأنا نقرأ عن أطفال كانوا يشتركون قي تمثيل بعض التمثيليات في المناسبات الدينية وأعياد الميلاد . فقد اهتم السوفيت بالأطفال

ومسرحهم حتى انشئ أول مسرح للأطفال عام ١٩١٨م وقد عينت المسرحية الموهوبة ناتاليا ساتز مديرة له، ويوجد في مسارح موسكو المحترفون من الممثلين والمخرجين والمبدعين من الكتاب " وبالإضافة إلى الفنانين والفنيين الذين يعملون عادة في جميع المسارح يوجد علماء للنفس واخصائيون في شؤون الأطفال ومعلمون ومؤلفون. ولشدة ايمان الروس بان المسرح قوة فعالة في التعليم فإنهم يتبعون نظاما دقيقا في دراسة جمهور المتفرجين الأطفال، دراسة منظمة ليعرفوا ميوله ويجعلوا من المسرحيات وسيلة للإمتاع " والتوجيه " في الوقت ذاته، وبعد اختيار المسرحية امام مجموعات من المتفرجين يقطع المؤلفون والمخرجون اجزاء منها للعرض عليه، أو إذا ظهر أنها اقل آو أعلى من مستوى الجمهور، عرضت على أطفال من سن آخر إذ أن المسرح في موسكو يقدم مستويات مختلفة من الإنتاج للأطفال. . [٦]

وبما أن المسرح مهم ودقيق للغاية، لذا على المسؤولين مراقبة ما يقدم من نصوص وعروض ومدى تجاوبها مع المتفرجين، وهذا لا ينطبق على النص فقط وإنما على الممثلين والمخرجين وعلى الجمهور أيضا إذ يلاحظ المدققون مدى استجابة المشاهدين وما هي انطباعاتهم وتصرفاتهم أثناء العرض إذ يحاولون رفع مكانة المتفرجين كي يخلق نوع من الانسجام الجزئي أو الكلي مع العرض، حتى تصبح معارض الأطفال للفنون المسرحية موضع فخر واعتزاز وكذلك تصبح مدار حديث الساعة ويتم ذلك من خلال اشراك الأطفال في أمور كثيرة حتى يصل الأمر إلى ادارة المؤسسة المسرحية، ويتم ذلك في انتخاب ممثلين لهم في المجلس الاستشاري

ويكون لهم رأي في اختيار النصوص وعروضها. ويتولى الأطفال الإشراف على العرض والصالة في بعض المسارح أثناء عمليات العرض وتزداد روحية الصلة عمقا بين الأطفال والمسرح إذا وجد النقاش الجاد والفاعل واغناء الموضوع علميا ويتم ذلك مع الأطفال والمعلمين والمخرجين والممثلين بعد انتهاء العرض، وهذا يدعو إلى تحقيق الطموح وخلق نتائج ايجابية مفرحة وفاعلة بناءة. والمسرح كما هو معروف عدة أنواع كالمسرح الأرسطي وما يتفرع عنه من أنواع، والمسرح السياسي، وكل نوع له خصوصية يمتاز بها إلا أنها تهدف جميعها إلى تثقيف الناس وخلق الوعي الفكري والمعرفي وبث روح الفلسفة المخطط لها من خلال العرض المسرحي. فهو أي المسرح وسيلة مؤكدة في توصيل ما يريده المخططون والقائمون على تربية الجيل وتثقيفه، لذلك " ليس ضروريا أن تكون المسرحية دعائية أو تعليمية حتى تكون حسنة الأثر، وحتى المشاكل الأخلاقية قد لا تجد طريقها للظهور في بعض المسرحيات، ولكن

العرض الذي ينفذ بإتقان يظل ماثلا في نفوس من يشاهدونه من الأطفال . وقد ثبت مرارا في المسارح التي أنشئت منذ عدة سنوات أن الأطفال يسترجعون صور تلك المسرحيات بالسرور . وربما تجعل الألوان الجميلة ، والإضاءة والموسيقى من إخراج احدى المسرحيات عملا فنيا رفيعا جديرا بالتقدير . بينما تؤدي مسرحية أخرى إلى إبراز قبح الجسد والخسة والخيانة والأنانية فتكسب عطف المتقمصين للشخصيات التي تتميز بعكس هذه الصفات . وثمة مسرحية أخرى توقظ إحساسهم بالعدالة والرغبة في القضاء على الظلم الاجتماعي وإن الأفكار هنا لم تتخذ صورة وعظ أو نقد ، لقد عرضت مجسدة في أشخاص حقيقيين ، وتولى المتفرجون الحكم على أعمالهم وما يستحقون من ثواب أو عقاب " . (٧)

من هنا نرى مدى أهمية المسرح وتنوع قيمه وأهدافه المختلفة ، فالمسرح من الأشياء المهمة والمفيدة جداً التي مارسها الإنسان في حياته ، وستتجلى أهميته مع الأيام فهو " أقوى معلم للأخلاق وخير دافع إلى السلوك الطيب اهتدت إليه عبقرية الإنسان ، لان دروسه لا تلقن بالكتب بطريق مرهفة أو في المنزل بطريقة مملة ، بل بالحركة المنظومة التي تبعث الحماس ، وتصل مباشرة إلى قلوب الأطفال التي تعتبر انسب وعاء لهذه الدروس . إن كتب الأطفال لا يتعدى تأثيرها العقل ، وقلما تصل إليه بعد رحلتها الطويلة الباهتة ، ولكن حين تبدأ الدروس رحلتها من مسرح الأطفال فإنها لا تتوقف في منتصف الطريق بل تمضي إلى غايتها " (٨)

إذن فإننا نرى اللذة والقيمة المعنوية زيادة على الأهداف الأخرى هي السمة الفاعلة للمسرح ، كذلك نستطيع القضاء على أوقات الفراغ لدى الأطفال ، ونضيف قيمة التعارف الاجتماعي والقضاء على الخجل لدى الأطفال والناس عامة ، وكذلك يستطيع الناس استقراء المستقبل من خلال النص المسرحي ، دون النظر إلى المادة التي يعالجها النص ، حيث يقتبس المسرحيون مادتهم الأدبية من التراث والأساطير والقصص الشعبية ، و الحكايا والأشعار وبطولات الشعوب والأفراد ، وهذا لا يلغي المسرحيات الاجتماعية التي تعالج قضايا المجتمع المختلفة ، لذلك يجب مراعاة النص من حيث اللغة والأسلوب وطريقة عرض الأفكار عبر الشخصيات الرئيسة والثانوية حتى يخلق الموقف الدرامي الذي يتابعه المشاهد وصولاً إلى الحبكة أو العقدة ، تلك التي تصل مرحلة التشويق والاستقطاب مع عملية التطوير الدرامي وصولا إلى الذروة وكيفية تماثل الحوار ومدى تأثير شخصية الكاتب عليه .

كل ذلك يجب أن يتلاءم مع مستوى الشريحة المستهدفة من النص المسرحي ، فالمادة الخرافية تستهوي سن التخيل عند الأطفال ، يأتي بعدها سن البطولة فتكون المواضيع المثيرة التي تضم أحداثا مشوقة أو مخيفة أو غير ذلك ، حيث تثير حماسة الأطفال والمشاهدين ، ويأتي بعد

ذلك الرومانسية ويميلون دائما للنصوص التي تقدم للكبار لأنها تحاكيهم وتجعلهم قريبين من البطلة أو البطل وتظهر ميولهم العاطفية، وهذا يعود إلى البيئة وأثرها وإظهار المهارات الفنية ولا بد من إظهار عنصر الجمال في المسرحيات كافة دون النظر للفئة العمرية التي تخاطبها.

لذا يجب على كاتب المسرحية مراعاة الأمور الفنية، والعلمية والتقنية والفئة العمرية المخاطبة. وكذلك مراعاة الألوان والصالة والمكان والجمهور والزمن المحبب لديهم، وجعل فترات زمنية بين الفصول للاستراحة، لان الأطفال لا يستطيعون الاستمرار في التحمل والمقدرة على التواصل، فكلما كانت الألوان ملائمة ومتناسقة، كلما كانت النصوص اقرب إلى النفوس والانسجام يكون واضحاً مما يؤدي إلى الاستمرارية والتواصل زد على النهاية العادلة التي يجب توفرها في النص المسرحي الملائم للأطفال، فالحقائق المميزة والأحزان وغيرها من الأمور المؤلمة تزيد من الحزن والكآبة عند بعض الأطفال فكيف يكون الحال إذا كانت نهاية المسرحية غير مفرحة، أو غير عادلة ذلك سوف يؤدي إلى اهتزاز في نفسية الطفل، ومدى تقبله للحقيقية، فهو يرى ما يشاهده مثالا في حالات كثيرة وبالذات الذين يمثلون دور الأبطال وأصحاب المبادئ والقيم. كل ذلك لا يعني جعل المسرحية منسجمة ومفرحة كما يريده بعض الأطفال، وإنما يطلب الاعتدال قبل كل شيء. الاعتدال في العاطفة والكره والمحبة وغيرها ويجب مراعاة رسم الشخصيات حيث يحبذ وضوحها وقربها من البيئة التي يعيشها الأطفال المستهدفون من العرض المسرحي وقيمه.

إذا راعى كل مهمته بأصول دون زيادة أو نقصان أو تغليب شيء على شيء يؤدي ذلك إلى مسرح فعال في نقل الفن والقيم الأخرى.

سادساً:- السينما:

تعد السينما من الوسائط المهمة في نقل الفن والفكر معا، بسبب تأثيرها المباشر على المشاهدين وروادها الذين يرغبون في تحقيق مسائل متعددة. والسينما من مخترعات العصر الحديث إذ اعتمدت في صناعتها الأولى على مسرح خيال الظل وانعكاساته، إذ عرف هذا اللون أي خيال الظل منذ زمن الفاطميين حيث كانت تعرض للأغنياء والمقتدرين(٩) وفي عام ١٨٢٨ م استطاع البلجيكي الأصل العالم بلاتوق اختراع الفانوس السحري، وكان يسميه " فينا كستن سكوب " وقد جعل خيال الظل القاعدة التي ارتكز عليها، حيث انعكاس الظل للصورة، ويشاهدها الناس مكبرة، واستمر الحال في التطور إذ تمكن " هو رمنز " من تطوير

هذه الآلة وجعلها على اسطوانة وغير اسمها إلى " زو تروب " ورسم على الشريط صور حيوانات مألوفة واستمر الحال حتى عام ١٨٦٥ م إذ تم عرض أول شريط سينمائي في باريس لكنه لم يجمع الصوت والصورة معاً، إذ كان العرض للصور فقط وهذا ما عرف بالسينما الصامتة. وفي عام ١٩٢٧ أصبحت الشرائط تضم صوتاً وصورة وعرض شريط " مغني الجاز " وهذه بداية انطلاقة السينما الحقيقية وفي تلك الأثناء لم تستخدم الألوان وإنما الأسود والأبيض هما السائدان إلى أن عرض فلم ذهب مع الريح المأخوذ عن الرواية التي تحمل الاسم نفسه " ذهب مع الريح " للكاتبة الأمريكية وكان ذلك عام ١٩٣٩ إذ ظهرت الألوان في السينما وبعدها غدت صناعة السينما مزدهرة إلا أن هوليود في الولايات المتحدة الأمريكية قد استحوذت على هذه الصناعة وتلتها بلدان أوربية والهند التي يزيد إنتاجها على ثمانمائة فيلم في السنة ويزيد حسب إحصاءات الثمانينات من القرن العشرين. إلا انه لم تشتهر بهذه الصناعة لأسباب متعددة. وصناعة الشريط السينمائي عرف في مصر قبل كثير من البلدان ولقي رواجا ودعما كبيرين من قبل الناس إذ عرفت الأفلام الناطقة في مصر قبل غيرها أيضا.

وصناعة السينما اليوم تنافس كثير من الصناعات حيث يسخر لها الإمكانيات المتطورة والهائلة ورؤوس الأموال والفنين والكتاب والمخرجين والممثلين والاعلامين ودور العرض والدعاية التي تسيطر على نظم سياسية كاملة. وقد يصل الإغداق على فلم واحد أكثر من نصف مليار دولار كما هو الحال مع فلم " تاتينك " ذلك الفلم المأخوذ من قصة واقعية لذا نرى السينما قد أخذت موضوعات أفلامها من الفن والأدب والتاريخ والسياسة والطبيعة، زيادة على أفلام الخيال العلمي، التي تكتسح دور السينما ولها الرواج الفاعل وقد يكون الجمع بين الواقع والخيال أو بين التمثيل وبين المشاهدة الطبيعية قائماً، من هنا نرى أن الشريط السينمائي وسيلة فاعلة ومتطورة في نقل أدب الأطفال وذلك لما يمتاز به عن غيره من الوسائط كالمسرح مثلا إذ الإمكانات تكون متوفرة.

والخدع السينمائية ومشاهد التصوير، كل ذلك يجعل الشريط السينمائي قادرا على تقديم المعارف والمعلومات في مستوى إبداعي متطور مما يجعل الأطفال يميلون بعواطف مفعمة لهذه الوساطة. وكذلك بساطة العرض للأفلام يجعل جمهورها في تزايد وبالذات إذا كانت الأفلام هادفة ويجب أن تكون محاكية للأطفال إذا كانت مخصصة لهم، وهذا يكمن في حرية إعادة العرض دون الحاجة لتقنيات عالية ومبالغ طائلة، و الهدف يتحقق بسرعة عالية حيث الصور والألوان والصوت وغير ذلك من مغريات الإخراج والفن السينمائي. والذي يتابع الشريط السينمائي يجد هناك عدة قرائن وفوائد منها: المقدرة على توصيل المعلومات

بشكل واسع والقدرة على العرض المتكرر دون حاجة للآخرين ويزيد ذلك من نسبة المشاهدين، وهي تخاطب الناس دون النظر للحالة الثقافية والمراتب العلمية والقدرة المؤكدة على جذب الأطفال، وذلك من خلال الصوت والشاشة والألوان وضخامة الأجسام أذا كانت الشاشة كبيرة مما يجعل الأطفال يشدهون ويبرزون ملامح العجب، زيادة على إثراء المخيلة العلمية ومقدرتها على تعليم الأطفال، وهذا يؤدي إلى رفع المستوى الثقافي والعلمي، ويجعل هذه الصناعة محببة عند كثير من الأطفال إذ نراهم يعربون عن حبهم لهذه الصناعة ومن ثم انخراط بعضهم فيها.

ولكن يجب على القائمين على الفيلم وإعداده مراعاة الفكرة واللغة وكذلك الهدف المراد تحقيقه من الفيلم، ويجب مراعاة الظروف البيئية والاجتماعية والعقائدية للمجتمع لان الأفلام التي تلائم الطفل الأمريكي قد لا تلائم الطفل العربي أو الهندي مثلا.

فالسينما توفر الترفيه وتساعد على التعليم وغرس القيم بوساطة استقبالها للجمهور المتكرر، زيادة على الخبرات المتطورة التي تصبح متراكمة لدى الأطفال وإذا أردنا غرس المنافع اللغوية وإثرائها وكسب الأطفال إلى جانب اللغة نستطيع ذلك وهذا لا يتعارض في أن يتعلم الأطفال ثقافة جديدة وقيم جديدة كذلك، والتعرف على بيئات طبيعية وغير طبيعية التي ينتمون إليها ونستطيع فرز ميول الأطفال وتوجهاتهم من خلال عرض الأفلام السينمائية المتنوعة العلمية والفكرية والسياسية وغيرها.

أما إذا كانت الأفلام طويلة ومعقدة فإنها تخلق الملل والنفور لدى الأطفال، ويجب مراعاة تطور الأحداث، فإذا سارت الأحداث بسرعة وبصورة متطورة فقد يؤدي ذلك إلى خلق الفجوة بين الفيلم والمشاهدين، زيادة على أثرها على النمو العقلي والنفسي.

والذي يعمل في هذا الحقل ويراقبه يكشف أهميته لذلك يجب عرضه في رياض الأطفال والمدارس من أجل تحقيق الأهداف، لكن يجب مراعاة العمر والمكان والإضاءة وصدى الصوت، وكذلك ما يعرض في هذه القاعات من أفلام.

سابعا:- المذياع:

جهاز فعال ذو مكانة مرموقة في الإعلام الموجه والأخبار التي يراد لها الوصول. وهو من الأجهزة التي تحتل بيوتات الآخرين وتتدخل في أذواقهم السمعية وتنميتها لما يمتلكه من خاصية عميقة وهي التقاطه للصوت المبثوث عبر الأثير مباشرة أو بعد تسجيله وبثه. وهو من الأجهزة التي فاقت غيرها من الأجهزة الأخرى المهمة في الأخبار وغير ذلك. زد على ذلك لا تقف

في التقاطه للأصوات حواجز طبيعية أو اصطناعية مهما كانت قوتها، لان ذبذباته الصوتية تصل مسافات بعيدة ولا تحتاج ما تحتاجه موجات بث أجهزة التلفزيونات لأنَّ موجات المذياع تتجاوب مع الطبيعة أكثر من موجات التلفزيون التي تكون موجاته مستقيمة بينما موجات المذياع لا تكون مستقيمة، أي متكسرة، زد على ذلك السرعة الهائلة التي تسير فيها تلك الموجات. والتطور الذي حدث على صناعة المذياع ورخصه جعله صديقا لكثير من الأسر بل نادرا ما يوجد بيت دون مذياع، لسهولة استعماله ونقله وما يقدم للناس من برامج وأخبار وثقافة. والمواد العلمية والترفيهية وتعدد الموجات والمحطات وسهولة التقاطها يجعل المهتمين والمستمعين في راحة من أمرهم فهم يختارون ما يرونه مناسبا، فالمرء حسب ذوقه وحاجته يتعامل مع المذياع، فالذي يحب برامج النهار أو الليل يجد ضالته في ذلك مما يجعله يعلم وجهة النظر للحكومات والأحزاب ومواقفها من القضايا دون النظر إن كانت صادقة أم ملفقة. ونتيجة للتنوع فيما تقدمه الإذاعات نجدها تحتاج إلى كم هائل من النتاجات الأدبية والإعلامية والموسيقية وغير ذلك والمذياع إذا ما قيس بالفنون السابقة فهو حديث نسبيا، فعمره لا يزيد على ثمانية عقود من الزمن، وجاء ذلك بعد اكتشاف الموجات اللاسلكية على يد العالم " ماركوني " عام ١٨٩٧م، ونتيجة لهذا الاكتشاف بدأت صناعة المذياع تتطور إلى أن تم صنع أول إذاعة في مدينة نيويورك عام ١٩١٦م على يد المخترع "فوست" إذ أفاد من قفزة أديسون في صناعته للأدوات الكهربائية بعد اختراع التيار الكهربائي والمصباح من بعده. وقد استحدثت هذه الطاقات في الحرب العالمية الأولى، مما يدلل على استثمار الجيوش لها.

ومنذ تلك الأزمنة والتطور يسير تجاه صناعة المذياع، وإن كان السبق للأمريكيين وبعدهم انتقلت الصناعة إلى أوروبا، إذ عمدت ألمانيا إلى إنشاء محطة إذاعية لها عام ١٩٢٥م بعد التطور الذي أحدثته فرنسا على إذاعتها فوق برج إيفل الشهير، وغدت هذه الصناعة محط أنظار الدول الأوربية تباعا، حتى نجدها قد انتقلت إلى الوطن العربي فجاء السبق للإذاعة المصرية التي تعرف عليها الناس عام ١٩٣٤م وتليها إذاعة بغداد عام ١٩٣٧م ومن ثم إذاعة القدس وهكذا استمر الحال مع الدول العربية كافة حتى أصبح لكل دولة إذاعة خاصة بها أو أكثر من محطة إذاعية. ونتيجة للتداخل في المصالح وكثرة الإذاعات وظهور ما يسمى بالتشويش المقصود وغيره بدأت الدول بوضع لمسات لاتفاقات موقعة بينها تنظم هذه الأمور، وجاء ذلك عبر الاتحادات للدول والمالكين لتلك المحطات، وقد عرف أول اتحاد عام ١٩٢٥م في العالم وبعدها بثلاثين سنة ظهر اتحاد الإذاعات العربية عام ١٩٥٥م.

كل ذلك أدى إلي تنوع الإذاعات من حيث ملكيتها وأهدافها، فنجد الإذاعات الحكومية المملوكة من الدول وبجانبها الإذاعات المشتركة بين الأهالي والحكومة وكذلك الإذاعات الخاصة التي تعود ملكيتها لأفراد أو مؤسسات وهذه قد تكون مراقبة من الدول المانحة لها الامتياز أو حرية في التعبير عن الرأي والبث الإرادي. وهناك إذاعات تجارية هدفها الريع المالي بمعنى يكون دخلها من خلال ما تقدمه من خدمة للناس من إعلانات وأشياء أخرى مقابل أجور مدفوعة، أي أنها تمول ذاتها ذاتيا، وبالنسبة لملكيتها قد تكون للأفراد أو لمؤسسات وقد نجد بعض الحكومات تخلط في هدف بعض محطاتها الإذاعية إلى أن الشيء المسيطر على هذه الإذاعات هي الشركات التي تهدف الربح أو المؤسسات التي تتلقى تمويلاً خاصا وتجعل تلك الإذاعات بوقاً لها، مما يجعل المواطن في حيرة من أمره تجاه نوايا تلك المحطات المبثوثة في ثنايا الوطن وقد تظهر بعض النوايا من خلال البرامج وتبقى نوايا أخرى مستقرة ليس من السهل على الإنسان العادي اكتشافها لأنها تسير على وفق خطة مبرمجة ناجحة وهادفة، يحاول المسيطرون عليها السيطرة على أشياء مقصودة بواسطتها. زد على ذلك تلك المحطات الموجهة على وفق منهجية سياسية معينة للتعبير عن فكر مقصود يراد به الوصول للآخرين. وتلك المحطات تمول من قبل أقطاب عالمية أو دول لها فعاليتها في فلسفة الحكم الدولي، كي تستقطب الآخرين ضد من يقفون عقبة في نشر فلسفتها وأهدافها، وتكون تلك المحطات إما على ارض الدولة الممولة أو تنطلق من ارض مستأجرة بتمويل خارجي، لتحقيق الأهداف المرجوة وهذا يتضح من خلال برامجها ونشراتها وتعاليمها وقد يهيئ للآخرين أنها تريد الخير والمحبة والسلام إلا أن نواياها عميقة تهدف إلى تدمير المجتمعات المناهضة للأفكار والقيم المبحوث عنها من اجل توصيلها.

إلى جانب ذلك نجد الإذاعات المدرسية التي تتولّى المدارس إدارتها والصرف عليها وهي بسيطة في تكوينها قد يشرف عليها المدرسون وحدهم أو يشركون الطلبة النابهين في إدارة تلك المحطات كي تتحقق أهدافها وسبلها، ويصبح المقصد واضحاً جلياً، والإذاعة المدرسية تعتمد في أهدافها على توصيل وتبسيط المنهج الدراسي على وفق رؤية واضحة وسلسة حيث تسهل المادة وتكون عونا للطالب والمعلم معاً، وهكذا يكون المنهاج قد أعطي أكثر من طريقة للوصول إلى التلاميذ أما المواد الأخرى فهي المواد المساعدة لتقريب الصورة للطلبة وجعل المناهج على وفق معطيات مقبولة مما يجعل التلاميذ يتفاعلون معها، فتزيد من ثقافتهم ومعرفتهم، والى جانب ذلك تقدم البرامج الترفيهية أو السياسية وبالذات في الفترة الصباحية وينطلق ذلك من خلال خطة مدروسة لذلك نسمع الأناشيد والأغاني الوطنية والموسيقى إلى

جانب بعض المحاضرات والكلمات التي تلقى على مسامع الطلبة من قبل المدرسين أو المهتمين في خلق الجيل الواعد إلى جانب ما يقدمه الطلبة أنفسهم لزملائهم مما يخلق حالة الود والتفاهم والتعارف بينهم إلى جانب التغلب على حالات الحرج والخجل والانطواء على الذات، مما يساعد على تكوين فلسفة تربوية ثقافية معدة على وفق خطة هادفة وما يقدم في الإذاعة المدرسية يجب أن يتلاءم مع روحية التلاميذ نفسياً ومعنويا ويحاكي عقولهم كل حسب مستواه الثقافي والتعليمي معاً، أي يجب أن لا تشذ الإذاعة المدرسية عن القاعدة التربوية والتعليمية المنشودة فيها، إلى جانب الترفيه والتوجيه وخلق الوعي السياسي والديني وغير ذلك مما يبين جانبا مهما من حياة التلاميذ إلا وهو التعرف على ميولهم وثقافتهم ومواهبهم حيث يطبقونها على ارض الواقع ويسمعونها للآخرين، أي لا تبقى حبيسة في العقول والنفوس لذلك نخلق منهم محاورين جيدين ومتذوقين للسماع أيضا، وقادرين على التميز بين الغث والسمين، فيرفضون ما يرونه مخالفاً لفكرهم وعقيدتهم ويقبلون ما هو ملائم للبيئة والعادات والتقاليد والقيم التي نشئوا من خلالها وهذا لا يتأتى إلا من خلال المراس في القراءة والمطالعة مما يؤدي إلى خلق ملكة لغوية وثقافية لديهم تدعم وجهات نظرهم في الحياة، وتجعلهم اقرب إلى التفكير العقلاني أكثر منهم إلى التفكير الطائش والمرتجل.

والإذاعات العامة هي التي تستخدم في خلق جيل ملتزم في فلسفة الحكم والسياسة في البلد المعني، لذلك يجب أن تكون البرامج المعدة للأطفال ملائمة لأعمارهم كي توضح وتبرز مواهبهم وتزيد من محصولهم العلمي والثقافي زيادة على جعل الأرض صلبة تحت أقدامهم تجاه الفلسفة المتبناة تجاه السلطة المعينة، والعقيدة التي يؤمن بها المجتمع زد على ذلك تمسكهم بالقيم والعادات والتقاليد المحببة لديهم والتي يجب حث الجيل والأجيال القادمة عبرهم للتمسك بها والحفاظ عليها وخلق الديمومة لها.

فيجب أن يشتمل البرنامج المخصص للأطفال على الإعداد الجيد والفكرة والمضامين الهادفة إلى أشياء مرسومة ومخططة على وفق رؤية واضحة المعالم، فالذي يكتب للأطفال يجب أن يكون مختصا في الحقل الذي يكتب فيه زيادة على وعيه التام فيما يكتب ولمن يكتب وما هي الأهداف المبتغاة من كتابته إلى جانب الثقافة المتعددة المصادر والاتجاهات من اجل تثبيت القيم والمعتقدات بوساطة الحاجة العلمية والمنطقية، وليس على أساس الأهواء والارتجال، وكذلك يجب معرفة شخصية الطفل من خلال الحياة والعشرة الاجتماعية والتي تدوم لفترت وفي بيئات مختلفة.

و عندما يتحقق ذلك يجب أن يوضع الأمر بين يدي أناس مختصين وقادرين على إقناع

الناس بالأسلوب الناجح والأفكار البناءة . فإذا كان مقدم البرنامج صاحب لغة ولياقة وأسلوب في الحوار والحديث والتسهيل وغير ذلك نجده ينجح في ما يقدمه ويخاطب به الفئات العمرية كل حسب ثقافتها وعلميتها وسنوات عمرها . والمضمون الذي يخاطب من خلال الأطفال يجب أن تكون فكرته واضحة ودلالته مقصودة ومفهومة . فإذا كان الكاتب يعالج مشكلة علمية أو سياسية أو تاريخية مثلاً عليه إحكام الطوق حول تلك المسألة من النواحي كافة كي لا يوجد ثغرات تؤدي إلى التقليل من قيمة العمل ، وهذا لا يعفي الكاتب من الموسوعة الثقافية والمعرفية إلى جانب الخبرة في فهم روحية الأطفال وقيمهم وأخلاقيتهم فمثل تلك البرامج والحلقات الإذاعية تكون بمثابة الشرارة التي تلسع الإنسان مما تجعل منه إنسانا يعي ما يدور من حوله مما جعله لا يبالي مما يدور من حوله أو ما يسمعه عبر تلك الإذاعات من برامج وحلقات موجهة .

والذي يجعل ذلك قريبا جدا إلى التلاميذ والأطفال الى جانب ما ذكر هو استخدام اللغة فإذا كانت اللغة سليمة وواضحة يتوج العمل بالنجاح والاستمرارية ، ويجب أن تكون اللغة مناسبة لما يكتنزه الأطفال من مفردات وأخيلة وصور يحملونها عبر الأيام .

وتلك الأمور لا بد من إخراج جيد لها ، وإعداد مدروس ، كي يصل الأمر إلى نصابه " فالمهارات الفنية في إخراج برامج ناجحة للأطفال تتطلب توزيع الفقرات و ترتيبها بشكل منطقي يراعي عنصر التشويق ، والترغيب في مواصلة الاستماع والإصغاء ، واستعمال الموسيقى والأغاني والأناشيد المحببة للأطفال في مواقع مختلفة من البرنامج ، وكذلك استعمال المؤثرات الصوتية المعنية في توصيل النص العلمي " . (١٠)

فإذا تكاتفت الجهود من إعداد ومضمون وإخراج وإشراف فني وتربوي وعلمي ورقابة فكرية هادفة كل ذلك يؤدي إلى ضمان النجاح والوصول إلى الهدف عبر النص الإذاعي المسموع المخصص للأطفال والناس كافة .

ولوجود حالة متوازنة بين النص ومريديه يجب إعداد البرامج إعداداً متكاملا وملائما للأطفال كل حسب عمره وثقافته وبيئته فابن الريف قد لا يعرف كثيرا عن هموم ابن المدينة وهذا بدوره لا يعرف عن البادية شيئا مثلا ، ولذا يجب أن تكون برامج خاصة وعامة بمعنى التقريب في وجهات النظر والأهداف حتى تتلاءم مع اكبر شريحة ممكنة من الأطفال ومثل ذلك لا بد من إشراف فاعل وبناء حتى تستطيع تحقيق ما تصبو إليه ، ويزيد ذلك قوة وتأثيرا إذ أشرك الأطفال أنفسهم فيما يقدم إليهم لان صاحب الحاجة ادري بالطريقة التي ينتفع منها ، مما يزيد من روحية التفاعل والتعامل بين الجميع . لذا يجب أن تكو ن المسلسلات والبرامج

مدعمة لفكرة المؤاخاة والمحبة وبعيدة عن العنف والقوة والجبروت وهذا لا يعني أن تكون سلبية أي أن يسير الأمر في خنوع بل لا بدَّ من المواءمة بين الأشياء جميعها، كي يتوصل الأطفال إلى حقيقة مؤكدة في التفكير المنطقي والسليم. وهذا يدعمه الوقت المناسب الذي تذاع فيه برامج الأطفال فلا يعقل سماع برنامج بعد وجبة الغذاء، زيادة على عنصر التقديم و التنسيق والدعاية للاستقطاب، ومن ثم مخاطبة أولياء الأمور حتى يعرفوا ما هو مطلوب منهم تجاه أبنائهم.

ثامناً:- التلفاز:

يعد التلفاز من الأجهزة الحساسة للغاية في تأثيرها على المجتمع عامة والأطفال خاصة لما يتمتع به من مميزات قد لا توجد في الوسائل الإعلامية والترفيهية الأخرى، علماً أن هذا الجهاز لم يعرف كوسيلة إعلامية بتأثيراتها السلبية والايجابية إلا بعد عام ١٩٣٦م حيث بدأ البث التلفزيوني المنظم، بعد أن استطاع العلماء نقل وتحويل الطاقة الكهربائية إلى صور عام ١٨٨٤م عل يد العالم جوزيف ماين. بعدها تمكن العالم " جون بيرد " من نقل الفكرة إلى واقع علمي ملموس مطبق على ارض الواقع عام ١٩٢٦م. لذلك انطلقت صناعة التلفاز وبناء المحطات الخاصة به في أوربا وأمريكا بعد الازدهار الذي لحق بتلك الصناعة حيث كانت الألوان السائدة آنذاك الأسود والأبيض كما السينما. لكن مع مرور الوقت دخلت الألوان إلى شاشة التلفاز وذلك في نهاية الستينيات من القرن العشرين. وقد دخلت محطات البث التلفزيوني في الوطن العربي منذ الخمسينيات إذ كانت مصر والعراق هما السباقتان في هذا الميدان ومن ثم امتدت اهتمامات الدول بالتلفاز وتقنياته مما أدى إلى تعدد المحطات وتعدد أهدافها ومالكيها ومموليها. كما هي الحال مع المذياع، إلا أن الميزة التي تجعل التلفاز ذا فاعلية أكثر من غيره هي استقطابه لحاستي السمع والبصر زيادة على الحركة التي تجعل المشاهدين في حالة تشوق له. " لأنه يمتلك طاقات أكثر على التوصيل والجذب، فهو ينهض على الصورة والحركة والصوت وقد ثبت لدى علماء النفس أن معظم ما نكتسبه من معارف يعتمد على حاستي البصر والسمع وان استيعاب الفرد للمعلومات يزداد بنسبة ٣٥٪ عند استخدام الصورة والصوت، ومدة احتفاظه بهذه المعلومات تزداد بنسبة ٥٥ ٪ وأثر التلفاز في الأطفال اشد وأسرع من تأثيره في الكبار، ولذلك فان اغلب وقت الأطفال يقضونه بالقرب من التلفاز، وينهض التلفزيون بأعباء كثيرة منها إسهامه في بلورة عملية التكيف الاجتماعي وتغير

الاتجاهات " . (١١)

والذي يتابع مسألة التلفاز يجد من السهل نقله من مكان إلى أخر زيادة على كونه وسيلة مناسبة لصرف الإعلانات والأفلام وغير ذلك . إلا أن مجال بث التلفاز يكون محدودا وذلك حسب المحطة المخصصة والمحطات الأخرى . إلا أن التطور الهائل في وسائل الاتصالات جعل أجهزة التلفاز تعمل على وفق أنظمة الكوابل المحورية أو تستقبل البث عبر " الأقمار الصناعية لان الكابل يعد احد الوسائل التي تستخدم في عملية نقل الرسائل والمعلومات الصوتية والمرئية . وتعتمد عملية نقل الرسائل عن بعد على كهرومغناطيسية الطيف كما هو الحال في إرسال الراديو والتلفاز ، أو على الاتصال اللاسلكي ، والكابل هو احد أشكال الاتصال السلكي "(١٢) واستخدام الكوابل يعود إلى التحديات التي يواجهها البث التلفزيوني التقليدي مع الاستمرار في التطور واستخدام التقنيات العالية في مجالات الحياة الأخرى ، و نظام الكوابل يزيد من فا علية التلفاز إذ تزيد قنوا ت البث مما يساعد المشاهدين ما يرغبون مشاهدته وهذا يجري عكس النظام القديم الذي يحدد نظام العرض والمشاهد كذلك .

فنظام الكوابل متبع على نطاق محدود منذ أواسط الأربعينيات حيث بنيت أول محطة كوابل في أمريكا عام ١٩٤٦م وغدت سبعون شركة مع حلول ١٩٥٠م ، وهذا يجعل البث التلفزيوني أكثر فاعلية في الاستثمار لأنه يغطي مساحات أوسع لان الإرسال يكون " فعالا واقتصاديا في حالة وصول الموجة التلفزيونية بوضوح إلى كل المنطقة الجغرافية التي يستهدفها الإرسال ، وخاصة في المدن ذات الكثافة السكانية العالية " . (١٣)

وأما استخدام الفضاء في الاتصالات فكان عام ١٩٦٤م فقي العاشر من تموز حيث شوهد برنامج تلفزيوني مشترك من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وفرنسا عبر القمر الصناعي " تلستار " بعد ذلك التاريخ أخذت صناعة الأقمار واستخداماتها تتطور وتسير بخطى حثيثة مما جعل هذه الاستخدامات للأقاليم والدول كافة بعدما كانت حكراً على الدول المصنعة لهذه الأقمار فصرنا نرى عبر الأقمار الإقليمية كعربسات والقمر الهندي والفرنسي وغيرها يتيح استخدام الأقمار الصناعية مزايا متعددة هي :

١ . اجتياز العوائق الطبيعية للإرسال مثل الجبال والمحيطات والصحاري .
٢ . إتاحة الوصلة الفضائية اتصالاً مباشرا من نقطة إلى عدة نقاط .
٣ . لا تواجه الترددات الفضائية العقبات الجويّة التي تصادف انتشارها في المحيط الأرض مثل التشويش وتكثيف الغلاف الجوي .

٤ . انتشار الإشعاع الراديوي من خلال الأقمار الصناعية في خطوط مستقيمة تصل إلى سطح الأرض فتغطي مساحة كبيرة تعادل تقريبا ثلث مساحة الكرة الأرضية وبذلك يتحقق انتشار اكبر للإذاعة الموجهة من الفضاء فتصل إلى رقعة قطرها ١٥ ألف كيلو متر من سطح الكرة الأرضية .

٥ . استخدام الاتصالات الفضائية بشكل مكثف على أسس اقتصادية .

٦ . تحقيق السرعة والوضوح الكافيين في نقل الأحداث والمعلومات من مكان إلى أخر .[١٤]

تلك المزايا تؤدي إلى خدمات عالية الجودة لجميع الأجهزة التي تستقبل برامجها عبر الأقمار الصناعية و الكوابل المحورية مما يزيد تعلق الإنسان سواء كان صغيرا أو كبيرا بجهاز التلفاز لما يتمتع به من حرية الاختيار والنوعية للبرامج وغير ذلك، إذ يصبح في غنى عن محدودية المشاهدة، بل يكون الأفق فسيحا جدا والعلاقات تتوطد والمسافات تقصر لان هذه الأنظمة الفعالة جعلت العالم قرية صغيرة يتعارف الناس على بعضهم بسهولة وإتقان لذلك لا تستطيع الدول الانعزال عن الانخراط في تلك الخدمات مهما كلفها الأمر وان كان ذلك منهكا للقائمين على إعداد البرامج والمواد المتلفزة بسبب عنصر المنافسة الشديد . بذلك يكون التلفاز قد كثف العلاقة بين الناس وسيطر على الأجهزة الإعلامية والوسائط الأخرى، فنجد الناس ماسوري التلفاز دون تمييز إلا ما ندر من ذلك وعملية الأسر تلك تنطبق على جميع أفراد الأسرة، الكبار والصغار . وبما أن الصغار يقضون وقتا أطول مع الشاشة الصغير، لذا يجب مراعاة ما يشاهدونه فهو أي التلفاز أصبح عنصرا ثالثا وفاعلا مهما في تنشئة الجيل وتربيته بعد الأبوين بل ربما يكون اثر التلفاز أكثر تعقيدا وأهمية من الوالدين في بعض الحالات، خاصة إذا كان الأبوان عاملين، أو احدهم يعمل، إذ يقضيان أوقاتهما بعيدن عن أفراد الأسرة، زد على ذلك الأبوين إذا كانا لا يمتلكان قدرا كافيا من الثقافة والوعي والتعليم ولا يعلما ما يدور من حولهما وخاصة تلك المسلسلات الهادفة التي تبث حالة معينة في نفوس الأطفال لاستقطابهم فيما بعد، فتكون العملية عكسية أكثر مما هي ايجابية بكثير . ويتمثل ذلك في كثير من المسلسلات الشيقة كما يعتقدها الأطفال وهي الوافدة أو المد بلجة خصيصاً لهذه المنطلقات عبر الأقمار الصناعية والكوابل المحورية .

فعندما يتوفر التلفاز مع البرامج المتعددة الأخرى والمتخصصة في أدب الأطفال يؤدي ذلك إلى حالات سلبية مؤكدة منها عدم مصاحبة الأطفال للكتاب، إذ يعتمدون إلى التخلص من واجباتهم بسرعة ممكنة حتى يتسنى لهم متابعة اكبر عدد من البرامج واقتناص وقت متسع

لذلك، فتكون العلاقة سلبية مع الكتاب وينعكس ذلك على المستوى التعليمي والثقافي والتربوي مما يساعد على خلق جيل أمي إذا استمر التلاميذ على ذلك، وهذا يؤدي إلى اعتكاف الأطفال في المنازل من اجل لحظات الاستمتاع المتعددة والممتدة عبر ساعات النهار والليل، مما يؤدي إلى حالة سلبية إلا وهي حالة عدم اختلاط الأطفال بأقرانهم بالساحات العامة والشارع صاحب المكانة في خلق شخصية الطفل وبيان فلسفته إلى حد ما فالشارع احد الوسائل المهمة في نقل أدب الأطفال وأفكارهم، فعدم الاختلاط في الشارع وغيره واعتكاف الأطفال في منازلهم يؤدي بهم إلى التطبع مع العزلة والتكيف مع ظروف خاصة، والذي يتابع ذلك مع الآباء والناس المهتمين يجده واضحا في تصرفات الأطفال الذين يعيشون في المدن الكبيرة والمجتمعات الضيقة ومناخات معينة كما ينعكس ذلك سلبا على نفسيات الأطفال ويفرغون ما في أنفسهم من شحنات فيما يقدمه التلفاز من برامج ومسلسلات زيادة على شرائط الفيديو التي تلعب دوراً مهما هي الاخرى.

والذي يتفحص الأمر يجد التلفاز وقد استحوذ على المكانة الأولى بين الوسائط والوسائل الأخرى، لما تقدمه البرامج عبر التلفاز للأطفال من متعة وطاقات أكثر وأوسع من الأجهزة الاخرى، وهذا يعود إلى تلازم الصوت والصورة والحركة والألوان معاً، لذا نجد المشاهد وقد أسرته تلك الأمور، لذلك لا بد من دراسة ما يقدم عبر التلفاز دراسة علمية مستفيضة من حيث المضمون وما تشتمله الأعمال من أفكار علمية أو فلسفية أو غير ذلك من أمور أخرى إلى جانب مراعاة الإخراج لان الإخراج التلفزيوني يخلق حالتي الانطباع (الايجابي والسلبي). فإذا كان الإخراج فاعلا يستقطب الأطفال ويجعلهم متابعين للعمل ولا يبحثون عن محطات أخرى، زيادة على القيم التربوية والتعليمية إذ لا بد من متابعة تلك الأعمال من قبل علماء مختصين ولهم دراية في الفكر الفلسفي المراد إيصاله للأطفال، لان تلك الأعمال وغيرها تجعل من الطفل مختارا لقدرته في الحياة فشخصية الأب أو الأم أو احد الجدين لم تعد هي الشخصية المنافسة في عقل الطفل وفي نفسه.

فلا بد أن يجد الطفل قدوة له من خلال إحدى الشخصيات البطلة في الأعمال التي يشاهدها عبر التلفاز فهي أي المسلسلات تشبع رغبات الطفل المتعددة. فالطفل اليوم هو ابن الصورة كما نجد عند بعض الدارسين لان حالة المشاهد للتلفاز غير حالة قارئ الكتاب فكل من الحالتين لها مميزاتها و خصائصها " إن وضعية التلقي بالنسبة للتلفاز تختلف عن وضعية التلقي بالنسبة للكتاب، فالمشاهد أمام السورة يجلس مسترخياً، أما القراءة فتتضمن موقفاً عقلانياً، فعلى

القارئ أن يمارس فعل إرادة : أن يختار الكتاب و أن يوفر الظروف المناسبة للقراءة والتركيز الذهني و أن يفك رمز الكلمات فقد يعيد قراءة الصفحة مرتين أو ثلاث مرات وقد يسطر تحت التي يعتبرها مهمة . وفي اللغة تكون العلاقة بين الدال والمدلول اعتباطية ، ثم الاصطلاح عليها ، فهي عرقية في الدرجة الأولى أما بالنسبة للصورة فالعلاقة جوهرية ورسالة تدرك مباشرة ، والصورة توصل دلالات قد لا يستطيع اللفظ التعبير عنها . "(١٥)

التلفاز يستحوذ على هذه المهام والخصوصيات ، لذا لابد من استثماره في حل المشكلات التربوية والاجتماعية ، فهو وسيط ناجح وكذلك صديق حميم للأطفال والكبار معا إذا أعدت برامجه إعدادا نافعا ومنظما . فالطفل كما هو معروف مقلد عاكس لما يراه . فالأطفال يقلدون ما يشاهدونه ويفهمونه من خلال الحركة والأنماط السلوكية ، وهذا يدفع المختصين إلى تبويب ومنهجة البرامج كافة المقدمة للأطفال ، لان الكبار قد يتدخلون في صيرورة الأطفال فهم كالعجين الخام كيفما تصيرهم يصبحون به ، فعندما يقدم للأطفال برنامجا تعليميا أو تربويا فانك تشاهدهم وهم يقلدونه ويلتزمون به ، زد على ذلك المعلومات والمهام التي يوصلها التلفاز للناس ، ويساعد على تدعيم القيم التربوية والثقافية و الفكرية والاجتماعية معا ، وهذا يدفعنا لاختيار ما يناسب الأطفال من خلال المعروض عبر شاشة التلفاز لان " برامج التلفاز في كثير من الدول تغطي جوانب عديدة من الحياة الإنسانية فبرامجه تتوجه إلى جميع المستويات من الناس على اختلاف فئات أعمارهم ، فيعرض برامج تعليمية ، وبرامج تثقيفية وأخرى ترفيهية ، وإخبارية وبرامج أسرية ، وبرامج تتضمن كافة النشاطات الاجتماعية والعينية والرياضية والعلمية . والتلفاز في بلد يقدم برامج متنوعة موجهة إلى الكبار ، وأخرى موجهة إلى الصغار يخص الأطفال ، هناك برامج معينة لهم ، مثل برامج الرسوم المتحركة ومجلات الصغار وبرامج العلوم التطبيقية وسواها " .(١٦)

كل ذلك يحدد عملية الاختيار في كل شيء ، لذا يجب مراعاة اللغة التي هي وعاء الفكر ووسيلة الخطاب ، زد على ذلك خبرات الأطفال وتجاربهم والقدرة على الاستيعاب والتجاوب مع ما يعرض لهم حتى ينسجموا مع حياتهم كلها ، في البيت والشارع والروضة والمدرسة والساحات والمتنزهات ، فبرامج التلفاز يجب مراعاتها للمراحل العمرية للطفل واحتياجات كل مرحلة من قصص وخيال وعلم وثقافة . ويجب إشراك الأباء والمهتمين في التربية في مشاهدة ما يعرض للأطفال ثم يتم مناقشة ذلك مع المهتمين من اجل إثراء المطلوب وإظهار حسن النوايا معاً .

تاسعاً:- الحاسوب والانترنت:

تعد الحواسيب من الظواهر التكنولوجية المهمة والمعقدة التي سهلت الشيء الكثير على الإنسان، من حيث المعلومات والسرعة في نقلها والدقة والصلاحية مع الثقة في التعامل معها " ويترتب عليها جميعا الكفاءة العالية في الأداء، كما يقوم الحاسب بإجراء العمليات الحسابية المعقدة والتي يصعب تنفيذها يدويا، بالإضافة إلى القدرة الفائقة على تخزين كم هائل من المعلومات بطريقة منظمة بحيث يسهل استرجاعها في أوقات ضئيلة للغاية، كما يستطيع الحاسب الالكتروني انجاز كافة المهام الأخرى التي يقوم بتنفيذها نظام المعلومات ومنها تحقيق امن وسلامة البيانات، والضمان الكامل ضد فقدها أو تلفها من خلال المستفيدين " .(١٧)

وقد مرت الحاسبات الالكترونية بمراحل متعددة من خلال تطورها منذ نشأتها حيث ظهر الجيل الأول منها عام ١٩٤٦ ومن ثم تكونت أول شركة لإنتاج الحاسبات على المستوى التجاري وقد ظهر بعدها الجيل الثاني من الحاسبات في أوائل الستينات بعد إدخال عناصر الترانزستور في بناء دوائر الأجهزة كبديل للصمامات وهذا الأمر جعل استخدام الدوائر الالكترونية أمرا سهلا ليبزغ في الوجود الجيل الثالث من الحاسبات عام ١٩٦٩م، وتتطور العملية في استخدام الدوائر الالكترونية المتكاملة بسرعة كبيرة ليؤدي ذلك إلى ظهور الجيل الرابع بعد تطويع المواد فوق الموصلة وأشباه الموصلات الحرارية، كل ما ذكر سرع في خلق جيل خاص في بداية الثمانينات ويطلق عليه الحاسب الشخصي، وهو يتمتع بصغر الحجم وسهولة التشغيل، والربط من خلال وسائل الاتصال العادية مثل التلفاز والهاتف " .(١٨)

من هنا نرى أن الحاسبات الالكترونية متنوعة من حيث الأنواع، وهي : النوع الخاص ويسمى المعالجات الصغيرة جدا وهي تتيح وظيفة التحكم وتستخدم في إنتاج المعدات الكهربائية وغيرها، ويليها الحاسب الشخصي، وهو ما يستخدمه الأفراد في المكاتب والمنازل، ويسمى الحاسب الصغير جداً وبعدها يأتي الحاسب الصغير وهو اكبر حجما من الحاسب الشخصي ويستخدم في المحلات التجارية والجامعات والمعاهد، وتتراوح عدد رموزه المستخدمة فيه أو التعامل معها من "١٦-٣٢" رمزا في الوقت نفسه، وهذا ينقلنا إلى نوع رابع إلا وهو الحاسب الضخم وهو عبارة عن أجهزة ضخمة تستخدمها الشركات الكبيرة والجامعات والمؤسسات ويمكن أن يتلقى هذا الحاسب ملايين من التعليمات في الثانية ويتيح رموزاً تتراوح من " ٣٢-٦٤ " رمزا في الوقت نفسه.

كل ذلك يمهد للتعامل مع الحاسب العملاق وهو اكبر الحاسبات حجماً وأسرعها أداء أو

يكثر استخدامه في مراكز البحوث، وتحليل بيانات الأقمار الصناعية، وعلاج المشكلات شديدة التعقيد، ويتلقى هذا النوع من الحاسبات عدة بلايين من التعليمات في وقت واحد، ويعد هذا النوع مرتفع الأثمان قياسا للأنواع الأخرى. [١٩] وللحاسب الالكتروني وظائف متعددة منها: معالجة الكلمات في الطباعة والتخزين وغيرها، وكذلك يساعد في النشر المكني من خلال إنتاج الصحف والعناوين وإجراء التعديلات وإظهار الصور على الشاشة نفسها مما يساعد على التحكم فيها، ويساعد على تصميم الرسومات المختلفة من الأنواع والأهداف إن كانت هندسية أم مناخية جغرافية أم غير ذلك أيضا مما يساعد في استخدامه في أعمال البريد الالكتروني، وهذا يقلل الجهد ويختزل الزمن ويقلل المعاناة من حيث إرسال الرسائل واستقبالها والتعدد في توزيع الموضوع الواحد إلى المناطق المختلفة.
وهذا مدخل للاتصال المباشر مع الحواسيب الأخرى واستيفاء المعلومات بعد ربطه عبر جهاز الهاتف، وكذلك التدخل المباشر في إعداد برامج التلفاز والأفلام السينمائية ويستخدم في استوديوهات التسجيل الحديثة من اجل السيطرة على الصوت وغير ذلك من أمور متعددة بعضها عرفها الإنسان وطبقها والأخرى تأتي مع التطور المعرفي للإنسان، وبما أن هذا الجهاز الجبار في معطياته وأهدافه قد دخل معترك الحياة بكل نظمها كافة وأصبح صديقا لأفراد المجتمع إما على شكل أفراد أو جماعات أو اسر، لذا لا بد من تسخيره في المجالات المعنية والتي تساعد على خلق جيل متعلم واعي يحب التعامل مع الحياة على وفق النظم التكنولوجية.
والمتطورة، وهذا لا يتم من خلال شريحة واحدة أو فئة عمرية واحدة وإنما من خلال الاستخدام الأمثل للحاسوب من قبل الناس كافة كل حسب موقعه وثقافته وعمره وميله الشخصي والهواية التي تستهويه وتستحوذ على لبابه وفؤاده. فبعد هذه القفزات النوعية التالية في علم الحاسوب وصناعته إذا صديقاً للناس جميعا من خلال توفره في البيوت كما أجهزة التلفاز بل ويزيد كثيراً في بعض الأحيان حيث تضم بعض البيوت عدة حواسيب على عكس العلاقة مع التلفاز لان استخداماته قد فاقت مهام التلفاز حيث باستطاعة الحاسوب أن يقوم مقام التلفاز، فمن خلال ربط الحاسوب بالكوابل المحورية أو عبر شبكات الانترنت يصبح دور التلفاز لاغياً تقريبا لان ما يقوم به التلفاز يعدو واحدة من مهام متعددة في جهاز الحاسوب.
فهو جهاز يقوم مقام التلفاز وكذلك الحاسب والطابعة والخازن والعاب الأولاد " الاتاري " زيادة على المهمة الرئيسية وهي البحث عن المعلومات واستقائها من خلال شبكات الانترنت العالمية وهذا أيضا يغنينا عن الهاتف تقريباً، فهو جهاز سهل الاتصال بواسطته.

وبما أن هذا الجهاز يستحوذ على تلك النظم والطاقات كافة لذا لا بد من وضع آلية مسؤولة كي يحسن التعامل معه وتكون استخداماته مفيدة، حيث أن فائدته لا تنحصر في مجال واحد ألا وهو مجال الحياة المدنية وإنما الجانب العسكري والصناعة العسكرية كذلك فهو سلاح ذو حدين، إن لم يستخدمه الإنسان جيداً، كان اقرب إلى الضياع منه إلى جادة الصواب.

وللأطفال نصيب كبير في توجهات هذا الجهاز ومهامه، فهو يعد مخزنا للمعلومات التي تناسب أعمارهم، ويعرفهم على نظم خاصة في الألعاب وفق البرامج العلمية المعدة أو حتى طرائق التشغيل الخاصة بالحاسوب، وما يتمتع به من استحكام في منطلقاته وتوجهاته فكما يريده المرء يكون كذلك، فالألعاب والمسلسلات والبرامج المعدة للأطفال يمكن تخزينها ومشاهدتها فيما بعد، أو يمكن مشاهدتها مباشرة عبر القنوات والكوابل المحورية بعد دفع رسوم اشتراك مقدرة القيمة ومعروفة للجميع. زد على ذلك من المستطاع استخدامه في نقل أدب الأطفال وبرمجة تلك الآداب والفنون حسب الفكرة المرادة والتوجيه المقصود، والقيمة التربوية والعلمية للبرنامج تحدد من خلال مضامينه بعد كشفها من أناس مختصين وقادرين على الكشف عن خفاياها وبواطنها، من اجل بيان مدى صلاحيتها للأطفال، شريطة إيضاح ملاءمتها للمرحلة العمرية للطفل.

وبما أن الحاسوب يربط عبر الشبكات العالمية، ويستطيع المرء مشاهدة برامج وثقافات متعددة لذا يجب مراعاة ما يشاهده الأطفال من العاب وبرامج، ومحاولة منعهم بصور مختلفة من مشاهدة تلك البرامج المنحلة في مبناها ومعناها، كأن يتم تحوير نظم القنوات الناقلة لها من اجل ضمانة سلامة الأجيال والشعوب، فمثل تلك البرامج تكون أهدافها هدامة ومدمرة وهي مقصودة في ذاتها وأهدافها، فيجب ألا ندع الأطفال ضحية تخطيط الآخرين ويصبح الحاسوب من خلال استخداماته السيئة سلاحا فتاكاً أراده الكارهون لمجتمعاتنا وإذا ركزنا على شريحة الأطفال بمراحلهم العمرية، وذلك لسعة تلك الشريحة في المجتمع حيث تساوي ٥٠ ٪ من المجتمع العربي تقريبا، وزيادة على ذلك فان الأطفال يلتقطون ويطبقون ما يشاهدونه، فان كان ذلك خيرا فالمردود حسن، وان كان عكس المرتجى فالنتيجة سلبية إلى حد كبير، ومن خلال ذلك نقول أن الأسس التي تساهم في بناء شخصية الأطفال وعقولهم هي أسس فاعلة يجب إتباعها، فهي في النهاية أسس لبناء مجتمع وأمة قوية في فكرها وجسدها وتراثها.

عاشراً- الفيديو:

يمكن القول أن الفيديو من الأجهزة المتطورة التي لحقت بالتلفاز وهما أي الفيديو والتلفاز مكملان لبعضهما، فلا تستطيع مشاهدة ما هو مسجل على شرائط الفيديو دون ربط الجهازين معا عبر الهوائي الناقل للصوت والصورة من الفيديو إلى جهاز التلفاز. وشريط الفيديو جعل المهتمين يتحكمون في عرض ما يريدونه دون تدخل الآخرين فهو سهل التنقل من مكان إلى أخر، لذا يوجد في بيوتات الناس ولا يحتاجون إلى الذهاب إلى أماكن غير بيوتهم لمشاهدة التسجيلات الخاصة. فامتلاك الفيديو والشرائط يتحكم في وقت العرض ونوعية المعروض وكذلك يؤدي إلى وئام جماعي من خلال اجتماع الأسرة لمشاهدة لمرات متعددة " ورغم إن أجهزة الفيديو كانت تحتل نصيب الأسد في سوق الفيديو المنزلي، إلا أن ظهور " أقراص الفيديو " قد يثبت على المدى الطويل انه تكنولوجيا نقل المعلومات الأكثر أهمية، حيث تسمح أقراص الفيديو بتخزين كميات ضخمة من المعلومات عما تخزنه أشرطة الفيديو، ويمكن ربط هذه الأقراص بالحاسب الالكتروني لتصبح وسيلة مثالية للتفاعل التعليمي ومواد التدريب "[٢٠]، إذن نقول أن جهاز الفيديو لم يخلق من العدم فمنذ معرفة جهاز تسجيل من قبل شركة صغيرة استطاعت تصنيع الجهاز الأول عام ١٩٥٦م وكان في حجم الثلاجة الكبيرة فأخذت الشركات الأمريكية تطور هذه الأجهزة حتى ظهر في السوق الأشرطة الملونة وجهاز الفيديو معا ففي عام ١٩٦٢م ظهر في الأسواق جهاز الفيديو كاسيت المحمول. وبعدها بدأت عمليات التصنيع المنظمة لهذه الأجهزة وأشرطتها حتى غدت محطات التلفزيون تتحول من التسجيل على الأفلام السينمائية إلى التسجيل على أشرطة الفيديو كاسيت لتغطية الأحداث اليومية. [٢١]

إن أهمية الفيديو تكمن فيما يمتاز به الجهاز فهو يعتمد على الصوت والصورة معا، مما يجعله صاحب اثر فعّال في الحياة الإعلامية، ووسيط فاعل أيضا في نقل أدب الأطفال، من خلال الأفلام التسجيلية التي يضم مضامين علمية أو ترفيهية أو ثقافية أو أفلاما متحركة وغير ذلك فاعتماد الشيء على حاستي السمع والبصر يخلق جسرا من المودة والتقابل من الأطفال والجهاز، لان هاتين الحاستين هما المتقدمتان في استقطاب الأشياء ونقلها إلى الدماغ والقلب معا وذلك لما تمتاز به الصور من فوائد متعددة وجاذبة للعين حيث تقدم للأطفال المعنى المطلوب والهدف الواضح، بذلك نرى إمكانية استخدام الفيديو بأسلوب متطور فاعل كي تشمل قاعدة أوسع من الناس، إلى جانب الاستخدام العلمي والتربوي في المدارس ورياض الأطفال.

فالشريط هو الذي يجعلنا نرى أكان الهدف ايجابيا أم سلبيا، وكل ذلك يحتاج إلى رقابة من قبل الأسرة والروضة والمدرسة والمعهد وإدارة النوادي والمكتبات التي تضم أجهزة الفيديو ومكانا للعرض من اجل القضاء على السلبية كي لا تتفشى الجريمة في مجتمعاتنا والعادات السيئة ودافعية الاعتداء الجنسي والسطو المنظم وغير ذلك.

والذي يميز الفيديو عن غيره، هو إمكانية التعامل معه دون الحاجة إلى جهود الآخرين فالسينما تحتاج إلى صالات عرض وطواقم فنية وإدارية ورقابة وحماية وغير ذلك وكذلك التلفاز يحتاج إلى جهود متواصلة ومتعاضدة من اجل إتمام عملية البث إن كانت تلك الجهود إقليمية محلية أم دولية، أما الفيديو فلا يحتاج إلى تلك الأمور كلها لذا تكون فائدته عالية بجهود متواضعة بعد الحصول على الجهاز والشريط.

من هنا نقول أن الطفل هو الهدف والغاية والوسيلة من خلال تعاملنا مع هذه الأجهزة من حيث عملية التثقيف والتشويق والتربية وخلق الوعي الخاص والعام لذا يجب مراعاة ما يقدم للأطفال وملاءمته نفسيا وعقليا حتى نتمكن من جني المحصول وتكون النتيجة ايجابية لصالحنا.

الحادي عشر: - الحفلات والغناء «الموسيقا»:

الإنسان مدني بالطبع فهو بحاجة إلى الآخرين عن طريق خلق العلاقات وديمومتها والدفاع عنها من اجل تلبية الحاجة الغريزية والنفسية والذهنية في الإنسان، ومن خلال مسيرة الشعوب نجد ما للحفلات واللقاءات الشعبية والجماهيرية من أثار ايجابية في التعامل البشري والحفاظ على أشياء كثيرة مثل الفنون والآداب والغناء والمواويل، فعندما يجتمع القوم في مناسبة مفرحة ويرددون الأهازيج والمواويل فان ذلك يؤدي إلى انتشارها والتعرف عليها والحفاظ على نسجها ومضمونها معا. فحفلات الغناء والطرب المقامة في الأعراس والمناسبات المفرحة من جينية واجتماعية كالزواج والختان والنجاح كل ذلك يؤدي إلى إظهار مقدرة الناس على التجاوب مع الحدث ومن ثم إظهار مواهب الكثيرين و قدراتهم على الآداب والارتجال وبيان ما تكتنزه الذاكرة من أشياء كثيرة، لذا تكون حصة الأطفال فيما يخصهم عالية، فهم بدورهم يتعرفون على ما يخصهم وينمونه ويتناقلونه فيما بينهم، بل ويحاول بعضهم النسج على منواله لبيان أهمية ما يخطط أو ما ينسج وإظهار مكانته بين اقرأنه.

فعندما يعمد المرء إلى تلحين بعض المواويل على وفق إيقاعات خاصة وبالذات إذا

استخدمت الأدوات الموسيقية الأولية أو المعروفة بالتوارث لدى الناس كالطبل والدف والمزمار والناي واليرغول وغيرها، كل ذلك يؤدي إلى خلق حالة من الانسجام الروحي والمعنوي ويصبح ذاك اللحن خالداً في الأذهان، إذا استثمر استثمارا فاعلا بعد التعرف على أسسه ومنطلقاته.

ففي حفلات الختان نسمع أهازيج ومواويل وأغاني شعبية تخص الأطفال وتصفهم وتتفاعل مع حالاتهم التي يمرون بها، مما يظهر سعادة الأهل ومدى فرحتهم فمثل تلك اللحظات هي تعبير صادق عما يكنه الإنسان من أشياء. فما تردده النسوة للطفل المختون يبقى عالقا في ذهنه أو من جاوره من الصبية ويتناقلونه عبر الأيام تعبيرا منهم عن المودة واللياقة والاستمتاع وإظهار خفة وروحية التعامل وبالذات إذا كان المجتمعون في حفل الختان قد جاوزوا الخامسة أو السادسة من أعمارهم. فعندما تستدير النسوة في حلقات أو الرجال ويبدأون في الغناء والرقص كل ذلك يخلق انطباعا ايجابيا لدى الجميع. والطفل جزء من هذا المجموع لأنه يشكل حلقة التلاقي فهو الهدف وهو الوسيلة في مثل تلك اللقاءات ومثل تلك الحفلات الجماعية لا تحتاج إلى رقيب أو تخطيط، لان الفطرة أو العفوية هما المسيطران، والأدب الشعبي بفنونه المتنوعة هو الوسيلة والأداة في خلق حالة الانسجام والتفاعل مع الحدث لذا فهي وسيلة ناجحة وناجعة في توصيل ما نصبو إليه من قيم وثقافات وآداب وإيقاعات متنوعة.

والموسيقى وسيلة مهمة في نقل أدب الأطفال والحفاظ عليه، ونتيجة لتأثير الموسيقى على النفوس وتقبل الناس لها تدلل على أهمية النغم ومزاياه، فهي لغة التفاهم عند الشعوب كلها، فعندما نسمع لمقطوعة شعرية معينة أو لأنشودة خاصة ويكون ذاك اللحن صافياً مبنيا على وفق إيقاع جميل، يشكل ذلك جسراً من التعاون والتعارف ومن ثم حفظ ذاك النغم عن طريق حفظ الأنشودة أو يكون النغم وسيلة لعملية التذكر للقصيدة أو الأنشودة ويعود التلاحم من جديد بين الذاكرة والقيمة النغمية. كل ذلك يساعد على حفظ اللون المخصص والمتداول ويزيد من ديمومته على مدى الأيام.

فعندما نسمع أغنية تخص الأطفال من قبل إنسان معين فإننا نعود إلى الوراء استجابة نفسية لنعيش لحظات الخيال مع تلك الأيام التي بقيت أثارها عالقة في النفوس. ومثل ذلك يحتم علينا التعلق بمثل هذا اللون من اللون والحفاظ عليه، زيادة على ما يحمله من خصائص وقيم. والى جانب ذلك نحاول توريث ذلك لأبنائنا ولمن هم تحت رعايتنا من اجل الاستئناس

بها وبيان القيم الجمالية وتحليل صورها وألغازها إن وجدت حتى تتعمق العلاقة بين الدال والمدلول .

فالذي يسمع مفردات الأغنية التي تؤديها السيدة فيروز " طيري يا طيارة طيري يا ورق وخيطان ءامتي ارجع بنت صغيرة ع سطوح الجيران " يعرف ما هي القيمة الدلالية والمعنوية لتلك الكلمات مع ما يعيشه الإنسان من لحظات طفولية حقا وهو يقفز على أسطح الجيران من اجل التفاعل مع لعبته وتفعيلها وخلق الديمومة لطيرانها حتى تكمل لحظات المتعة ، من هنا نرى ما في هذا اللون من جمال ومعانٍ وقيم ودلالات ، بذلك تستمر العلاقة ويبقى عالقا في الأذهان في مبناه ومعناه .

الخاتمة

إنما الأعمال بخواتيمها ، وبما أن هذه الدراسة قد استكملت لا بد من بيان أهم الأشياء التي استحكم عليها الباحث وهي : أن وسائط توصيل أدب الأطفال مهمة ولا تقل أهميتها عن النص ذاته ، كل بمسوغاته ودوافعه ، وتكمن الأهمية في الإيصال والتوضيح والتبريز ، ولم تتحدد عملية التوصيل في منحى واحد ، وإنما أخذت أنماطا متعددة ، منها ما عرف مع الكينونة الأولى للحياة ، ومنها ما جاء تبعاً للتطور المعرفي والتقني عند الإنسان ، إلا أنها وفي نهاية المطاف قد جاءت مفعلة لدور الأدب وقيمه في الحياة ، لان عملية التذوق والتفاعل هما اللتان تبرزان أهمية الأشياء ، فبدأً من اللعب ووصولاً إلى الكوابل المحورية ومواقع الانترنت كلها جاءت ملازمة لخدمة الأدب وتفعيل دوره في الحياة لدى الشريحة المستهدفة .

الهوامش

١ . د . محمد صالح الشنطي ، في أدب الأطفال ص٣٣٢ .
٢ . انظر : د . عبد العزيز عبد المجيد ، القصة في التربية ط٣ ص١٤-١٩ .
٣ . انظر : د . عواطف إبراهيم محمد ، ثقافة المجتمع وعلاقتها ، بمضمون كتب الأطفال ، دار المطبوعات الجديدة ، الإسكندرية ١٩٨٤ .
٤ . د . عبد الفتاح أبو معال ، اثر وسائل الإعلام على الطفل دار الشروق الطبعة الأولى عمان -الأردن ١٩٩٠ص١٩٣ .
٥ . المصدر نفسه ص١١٥ .
٦ . وينفرد وارد ، مسرح الأطفال ، ترجمة محمد شاهين الجوهري مراجعة كامل يوسف الدار المصرية للتأليف والترجمة ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر القاهرة د . ت ص١٠ .
٧ . المرجع نفسه ص٢٤ .
٨ . وينفرد وارد ، مسرح الأطفال ص٣١٩ .
٩ . المرجع نفسه ص٤٤ .
١٠ . انظر لاندو ، تاريخ المسرح العربي ص١٩وما بعدها .
١١ . د . عبد الفتاح أبو معال اثر وسائل الإعلام على الطفل ص٩٥ .
١٢ . د . محمد صالح الشنطي ، في أدب الأطفال ص٣٣٤ .
١٣ . فاروق سيد حسين ، الكوابل الأوساط التراسلية والألياف الصوتية ، بيروت دار الراتب الجامعية ١٩٩٠ص١١ .
١٤ . د . حسن عماد مكاوي ، تكنولوجيا الاتصال الحديثة في عصر المعلومات ، الدار المصرية اللبنانية الطبعة الأولى بيروت ١٩٩٣م ص٨٠ .
١٥ . حاجي الحلواني ، القمر الصناعي الإسلامي ، تحد حضاري وضرورة عصرية ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ، ١٩٨٧ص٢٠-٢١ .
١٦ . للمزيد انظر : د . مصطفى حجازي وآخرين ، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والآصال ، المجلس القومي للثقافة العربية ، الرباط ١٩٩٠م ص٢٤٩وما بعدها .
١٧ . د . عبد الفتاح أبو معال ، اثر وسائل الإعلام على الطفل ص٤٠ .
١٨ . فاروق سيد حسين ، الكوابل : الأوساط التراسلية والألياف الضوئية ص١١ .
١٩ . انظر : د . حسن عماد مكاوي ، تكنولوجيا الاتصال الحديثة في عصر المعلومات ص٦٠ .
٢٠ . المرجع نفسه ص٦٩ .
٢١ . المرجع ، ص١٨٩ .
٢٢ . المرجع ، ص١٩٠ .

المصادر والمراجع

١ . حاجي الحلواني، القمر الصناعي الإسلامي، تحد حضاري وضرورة عصرية، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٨٧ .

٢ . حسن عماد مكاوي، تكنولوجيا الاتصال الحديثة في عصر المعلومات، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، بيروت ١٩٩٣م .

٣ . د . عبد الفتاح أبو معال، اثر وسائل الإعلام على الطفل دار الشروق، الطبعة الأولى، عمان - الأردن ١٩٩٠ .

٤ . عبد العزيز عبد المجيد، القصة في التربية ط٣، القاهرة، ١٩٥٧م .

٥ . عواطف إبراهيم محمد، ثقافة المجتمع وعلاقتها، بمضمون كتب الأطفال، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية ١٩٨٤م .

٦ . فاروق سيد حسين، الكوابل الأوساط التراسلية والألياف الصوتية، بيروت، دار الراتب الجامعية ١٩٩٠م .

٧ . لاندو، تاريخ المسرح العربي، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، لبنان د . ت .

٨ . محمد صالح الشنطي، في أدب الأطفال، أسسه وتطوره وقضاياه وفنونه ونماذج منه، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط١ حايل، السعودية، ١٩٩٦م .

٩ . مصطفى حجازي وآخرون، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والآصال، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط ١٩٩٠م .

١٠ . وينفرد وارد، مسرح الأطفال، ترجمة محمد شاهين الجوهري مراجعة كامل يوسف الدار المصرية للتأليف والترجمة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر القاهرة د . ت .

القراءات القرآنية وأثرها في اختلاف الفقهاء

د. إسماعيل شندي*

أ. تقي الدين عبدالباسط**

* أستاذ مساعد في الفقه المقارن/جامعة القدس المفتوحة / الخليل.

** مشرف أكاديمي غير متفرغ / جامعة القدس المفتوحة / الخليل.

ملخص:

تناول هذا البحث موضوع «القراءات القرآنية وأثرها في اختلاف الفقهاء» . وقد افْتُتِحَ بتوطئة، اشتملت على: بيان أسباب اختلاف الفقهاء، وتعريف القراءات، وبيان أقسامها، وحكم القراءة بالشاذ، وموقف الفقهاء من الاحتجاج بشواذ القرآن في الأحكام الفقهية، ثم جاء الحديث عن أثر هذه القراءات في اختلاف الفقهاء، وانحصر ذلك في ثمانية مباحث، كان اختلاف القراءات فيها سبباً في اختلاف الفقهاء، ومن ذلك: فرض الرجلين في الوضوء، وحكم وطء الحائض بعد انقطاع الحيض وقبل الاغتسال، وتعيين الصلاة الوسطى، وحكم التتابع في قضاء رمضان، وحكم السعي بين الصفا والمروة، ... إلخ .

Abstract

This study discusses the of varied Quranic recitations and their effect on the opinions of Muslim jurists. The study begins with a brief forward illustrating the following: the differences of opinions among jurists, definition of recitations, established categories, status of anomalous recitations as well as jurists' stances on espousing certain judicial rulings based on some anomalous recitations.

The study covers eight controversial themes over which jurists differed due to their respective understandings of the varied recitations: These include: the obligation of washing up feet in ritual ablution, the permissibility of (sexual) intercourse upon the end of the menstrual period but before purification bathing, identification of (the) middle prayer, validity of making up missed sawm (fasting) in consecutive order and the status of "sa'ei" "harrowing back and forth" between Safa and Mrawa, etc.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على إمام المتقين وسيد المرسلين محمد بن عبد الله، وعلى آله وأصحابه ومن والاه، وبعد:

فقد اختلف الفقهاء في كثير من المسائل الفقهية، لكن اختلافهم لم يكن مبنياً على هوى في النفوس، ولم يكن كذلك حباً في الخلاف، وإنما كان لذلك الاختلاف أسبابه ودوافعه المعقولة والمنطقية، ولأهمية موضوع الخلاف بين الفقهاء، فقد تولى كثير من المؤلفين الكتابة في أسبابه، بينما كتب آخرون في الأثر الذي ترتب على ذلك، فكتب الدكتور مصطفى الخن كتاباً سمَّاه "أثر الاختلاف في القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء"، وكتب الدكتور مصطفى البغا كتاباً سمَّاه "أثر الاختلاف في الأدلة المختلف فيها في اختلاف الفقهاء"، وكتب الأستاذ محمد عوامة كتاباً سمَّاه "أثر الحديث الشريف في اختلاف الأئمة الفقهاء"، إضافة إلى أن هناك عدداً من المصادر على علاقة واضحة بهذا الموضوع ككتاب "تخريج الفروع على الأصول" للزنجاني، وكتاب "مفتاح الوصول في بناء الفروع على الأصول" للتلمساني، وكتاب "التمهيد في تخريج الفروع على الأصول" للإسنوي.

غير أن أحداً لم يكتب –حسب علمنا– في الأثر الفقهي الذي ترتب على الاختلاف في القراءات القرآنية على نحو منفرد، ومن كتب فيه من أصحاب المؤلفات السابقة لم يعطه حقه من البحث والدراسة، ولأهمية دراسة هذا الموضوع، باعتباره أحد الأسباب التي أدت إلى اختلاف الفقهاء، وللوقوف على أثره في الأحكام الفقهية، وحتى يكون القارىء على بصيرة من هذا الأمر، فقد ارتأينا –وبتوفيق من الله– أن نكتب فيه، علماً بأن القراءات القرآنية التي أثرت في الأحكام الفقهية بعضها متواتر وبعضها الآخر شاذ، وقد أشرنا إلى ذلك في الهامش.

هذا وقد انبنى بحثنا من توطئة وثمانية مباحث، وخاتمة، على النحو الآتي:

أما التوطئة فاشتملت على:

أولاً: أسباب اختلاف الفقهاء.

ثانياً: تعريف القراءات القرآنية.

ثالثاً: أقسام القراءات.

رابعاً: حكم القراءة بالشاذ.

خامساً: الاحتجاج بشواذ القراءات في الأحكام الفقهية.

أما المباحث الثمانية، فقد جاءت شواهد على أثر القراءات القرآنية في اختلاف الفقهاء، وكانت كما يأتي:

المبحث الأول: فرض الرجلين في الوضوء.
المبحث الثاني: حكم وطء الحائض بعد انقطاع الحيض وقبل الاغتسال.
المبحث الثالث: تعيين الصلاة الوسطى.
المبحث الرابع: الواجب على الحامل والمرضع ومن في حكمهما الإفطار في رمضان.
المبحث الخامس: حكم التتابع في قضاء رمضان.
المبحث السادس: حكم السعي بين الصفا والمروة.
المبحث السابع: حكم العمرة.
المبحث الثامن: حكم التتابع في صيام كفارة الحنث في اليمين.

وأما الخاتمة، فاشتملت على أهم نتائج البحث.

تـوطئة

أولاً: أسباب اختلاف الفقهاء

تعود أسباب اختلاف الفقهاء إلى الآتي[1]:

١- التفاوت في العقل والفهم والقدرة على تحصيل العلم، فإن البشر متفاوتون في مواهبهم، واستعداداتهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وعقولهم، وذكائهم، وكان لهذا التفاوت تأثير كبير في اختلاف الفقهاء.

٢- التفاوت في الحصيلة العلمية، نعني علم الكتاب والسنة، فالفقيه كلما كان أعلم بكتاب الله وسنة رسوله -صلى الله عليه وسلم- كان حكمه أقربَ إلى الصواب.

٣- التفاوت في الإحاطة بعلوم اللغة العربية، فالقرآن الكريم نزل باللغة العربية، وجاء الرسول -صلى الله عليه وسلم- عربياً، فلا يستطيع العلماء أن يفقهوا القرآن الكريم وأقوال الرسول -صلى الله عليه وسلم- ما لم يتعلموا لغة العرب، ويتفاوت العلماء في الوقوف على الأحكام الشرعية، بسبب تفاوتهم في معرفة لسان العرب، وبسبب إدراكهم لأسرار اللغة العربية، وهذا يؤدي إلى اختلاف بين الفقهاء.

٤- الاختلاف في مدى حجية بعض المصادر الفقهية، كاختلافهم في حجية الحديث المرسل، والقياس، والإجماع، والعرف، والمصالح المرسلة، والاستحسان، وشرع من قبلنا، هذا الاختلاف أدى إلى حدوث اختلاف بين الفقهاء.

٥- الاختلاف في الشروط التي يجب توافرها في الحديث الصحيح الذي يجوز الاحتجاج به، فمثلاً نجد أن الحنفية قد اشترطوا للعمل بخبر الواحد أن لا يعمل الراوي بخلافه، وأن لا يكون موضوعه مما تعم به البلوى، وأن لا يكون مخالفاً للقياس والأصول العامة، بينما نجد أن المالكية قد اشترطوا للعمل بخبر الواحد أن يكون موافقاً لعمل أهل المدينة، لأن عملهم بمنزلة الرواية عن الرسول -صلى الله عليه وسلم-ورواية جماعة أحق أن يعمل بها من رواية الفرد، ولأن أهل المدينة أدرى الناس بآخر ما ورد عن النبي -صلى الله عليه وسلم-، وقد أدى هذا الاختلاف إلى حصول اختلاف بين الفقهاء.

٦- الاختلاف في القواعد الأصولية، كالاختلاف في تحديد معنى اللفظ المشترك، والاختلاف في حمل الأمر على الوجوب أو الندب، والاختلاف في حمل النهي على التحريم أو على الكراهة، والاختلاف في حمل المطلق على المقيد، والاختلاف في حمل اللفظ على

الحقيقة أو على المجاز، والاختلاف في حمل عام القرآن والسنة المتواترة على الخاص بخبر الواحد ... . إلخ.

٧- الاختلاف بسبب تعارض الأدلة، وقد اختلف الفقهاء في طريقة دفع هذا التعارض، وترتب على على ذلك اختلاف بين الفقهاء في كثير من المسائل الفقهية.

٨- الاختلاف في القراءات في القرآن الكريم، وهو ما سنعرض له في هذا البحث.

ثانياً: تعريف القراءات:

أشارت المصادر التي بين أيدينا إلى تعريف القراءات(٢)، ونخلص منها إلى أن القراءة هي: النطق بألفاظ القرآن كما نطقها الرسول -صلى الله عليه وسلم-، أو كما نُطقت أمامه -صلى الله عليه وسلم- فأقرَّها، سواء كان النطق باللفظ المنقول عن النبي -صلى الله عليه وسلم- فعلاً أو تقريراً، واحداً أو متعدداً، ويعني التعريف: أن القراءة قد تأتي سماعاً لقراءة النبي -صلى الله عليه وسلم- بفعله، أو نقلاً لقراءة قرئت أمامه -صلى الله عليه وسلم- فأقرَّها، وأنها -نعني القراءة- قد تروى لفظاً واحداً، وهو ما يعبر عنه بالمتفق عليه بين القراء، وقد تروى أكثر من لفظ، وهو ما يعبر عنه بالمختلف عليه بين القراء.

غير أن مما يذكر في السياق ذاته هو الإشارة إلى الفرق بين القرآن والقراءات، على اعتبارهما متغايرين -كما يرى الزركشي والبنَّا-، أو على اعتبارهما حقيقتين بمعنى واحد، وهذا أمر ظاهر في مصادر القراءات ومراجعها، والذي يؤنس إليه في هذا المجال هو: أن القرآن والقراءات ليسا متغايرين تغايراً تاماً، وليسا متحدين اتحاداً حقيقياً، بل بينهما ارتباط وثيق، هو ارتباط الجزء بالكل؛ لأنه ليس بينهما تغاير تام، لأن القراءات الصحيحة التي تلقتها الأمة بالقبول جزء من القرآن الكريم، وبعض حروفه، فبينهما ارتباط وثيق، ارتباط الجزء بالكل، ولا يعني ذلك اتحادهما تماماً؛ لأن اختلاف أقسامها لا تشمل كلمات القرآن الكريم كله، بل هي موجودة في بعض ألفاظه فقط، كما أن تعريف القرءات السابق ذكره يشمل القراءات الصحيحة التي يصح قراءة القرآن الكريم بها، كما يشمل القراءات الشاذة التي أجمع العلماء على عدم صحة القراءة بها(٣).

وقد أشار أصحاب القراءات إلى أركان القراءة المقبولة، أشار إليها البنَّا الدمياطي صاحب اتحاف فضلاء البشر بقوله: " فكل ما صح سنده ووافق وجهاً من وجوه النحو، سواء كان أفصح أم فصيحاً، مجمعاً عليه، أم مختلفاً فيه، اختلافاً لا يضر مثله، ووافق خط مصحف من المصاحف المذكورة، فهو من السبعة الأحرف المنصوصة في الحديث، فإذا اجتمعت هذه

الثلاثة في قراءة وجب قبولها، سواءاً كانت عن السبعة أم كانت عن العشرة، أم عن غيرهم من الأئمة المقبولين، نص على ذلك الدَّاني وغيره ممن يطول ذكرهم "(٤).

ثالثاً: أقسام القراءات:

إن القيود السابقة تقود إلى التعرف على أقسام القراءات، فهي تنقسم إلى قسمين: القراءة المتواترة، وهي التي تجمع السابق، وكذلك تواتر نقلها، والثانية القراءة الصحيحة، وتجمع الأركان الثلاثة والقراءات الشاذة، فمن جمعت الأركان الصحيحة قسمت إلى المستفيضة، وهي التي استفاض نقلها، وتلقتها الأمة بالقبول، وتشمل ما انفرد به بعض الرواة، أو بعض الكتب المعتبرة، وبمراتب القراءة في الحد، والقراءة الثانية هي القراءة غير المستفيضة، وهي التي لم يستفض في نقلها، ولم تتلقها الأمة بالقبول، فقد أشار ابن الجزري إلى صحة سندها، وموافقتها العربية، غير أنها خالفت الرسم(٥).

رابعاً: حكم القراءة بالشاذ:

أشار البنَّا الدمياطي إلى إجماع الأصوليين والفقهاء وغيرهم على أن الشاذ ليس بقرآن، لعدم صدق الحد عليه، والجمهور على تحريم القراءة به، وأنه إن قرأ به غير معتقد أنه قرآن ولا يوهم أحداً بذلك، بل لما فيه من الأحكام الشرعية عند من يحتج به، أو الأحكام الأدبية فلا كلام في جواز قراءته، وعليه يحمل من قرأ بها من المتقدمين، قالوا: وكذا يجوز تدوينه في الكتب، والتكلم على ما فيه، وهذا الحكم يشمل القراءات غير تلك المتواترة السبعة، وكذا الثلاثة: أبو جعفر ويعقوب وخلف(٦).

ولعل من المفيد أن نقف عند الأنواع الآتية من القراءات الشاذة:

١- القراءة الشاذة المشهورة: وقد وافقت العربية والرسم وصح سندها، غير أنها لم تبلغ حد التواتر، إذ ورد في البحر قراءة الرسول(٧): "لقد جاءكم رسولٌ من أنْفَسِكُم "(٨).

٢- قراءة الآحاد، وقد وافقت العربية والرسم، ولم يصح سندها، أو وافقت العربية وخالفت الرسم، وقد يصح سندها.

٣- القراءة المدرجة، وهذه زيدت في الآية على وجه التفسير، كقراءة سعد بن أبي وقاص: "وله أخ أو أخت من أم "(٩)، ويمكن أن يشار إليه كضرب من التفسير.

أما ما خرج عن اللهجات العربية فلا يعتد به، ويعتبر ضرباً من ضروب الوضع

والاختلاق(١٠).

وقد عدنا إلى المصادر اللازمة التي تشير إلى آراء المذاهب الفقهية في القراءة بالشاذ في الصلاة، فالإمام مالك يرى عدم صحة الصلاة، كما أشار الحنفية إلى فساد صلاة من اقتصر في صلاته على الشاذ، وذهب الشافعية إلى حرمة القراءة بالشاذ في الصلاة، وقال الحنابلة بعدم صحة الصلاة بما خرج عن مصحف عثمان كقراءة ابن مسعود وغيره(١١).

خامساً: الاحتجاج بشواذ القراءات في الأحكام الفقهية:

بنظرة إلى آراء المفسرين، وعلى رأسهم أبو حيان في كتابه البحر المحيط، والقرطبي في كتابه الجامع لأحكام القرآن، يظهر جلياً أن جمهور علماء المسلمين؛ من قراء، ومفسرين، ومحدثين، وفقهاء، وأصوليين، وغيرهم، مجمعون على أن القراءات المتواترة كلها في درجة واحدة من الصحة، والاحتجاج بها في محيط الدراسات اللغوية، والأحكام الفقهية، وأنها وحدها التي يتلى بها القرآن في الصلاة وخارجها، وما ورد من خلاف في القراءة في هذا المجال مجاله القراءة الشاذة حول جواز الصلاة بها وصحته(١٢).

أما الاحتجاج بشواذ القراءات في الأحكام الفقهية، فقد أجملها البيلي بقوله: " ولم يتفق أئمة الفقه على اتخاذها دليلاً في مجال الأحكام الفقهية، فقد ذهب أبو حنيفة -رحمه الله- وأصحاب المذهب الإباضي إلى جواز الاستدلال بالقراءة الشاذة في مباحث الأحكام الفقهية، ورأوا أنها بمنزلة خبر الواحد العدل، قالوا: فابن مسعود وأُبيّ صادقان عندما يخبراننا بأنهما سمعا النبي -صلى الله عليه وسلم- يقرأ: (فصيام ثلاثة أيام متتابعات)(١٣) ووافق أبا حنيفة فيما ذهب إليه الروياني والرافعي، ولذا أوجبوا تتابع الصوم في كفارة اليمين، وظاهر كلام الإمام الشافعي -رحمه الله- عدم الاستدلال بالقراءة الشاذة في الأحكام الشرعية، فليست عنده بمنزلة خبر الواحد العدل؛ لأن إجماع الصحابة على عدم كتابتها في المصاحف العثمانية، دليل على أنها ليست قرآناً، ولذا لم يوجب تتابع الصوم في كفارة اليمين، وذهب إلى عدم الاحتجاج بها أيضاً ابن الحاجب من المالكية "(١٤)، وذهب الحنابلة(١٥) في الصحيح إلى أن القراءة الشاذة دليل تبنى عليه الأحكام الفقهية.

نخلص مما سبق إلى أن هناك خلافاً بين الفقهاء في الاستدلال بالقراءة الشاذة على الأحكام الفقهية، فبعضهم يعتبرها دليلاً تبنى عليه الأحكام الفقهية، بينما يرى الآخرون أنه لا يمكن اعتبارها كذلك، والراجح الاقتصار على الثابت في المصحف الشريف، والله -تعالى- أعلم.

المبحث الأول

فرض الرجلين في الوضوء

قال -تعالى- " يا أيها الذين آمنوا إذا قُمتُم إلى الصّلاةِ فاغْسِلوا وُجُوهَكُم وأيديَكُم إلى المرافِق وامْسَحُوا برُؤوسِكم وأرجُلَكُم إلى الكَعْبَين "[١٦].

فقد ترددت القَراءاتَ في كلمة " وأرجلكم "[١٧] بين فتح اللام، وضمها، وكسرها، فبالضم قرأها الحسن البصري وهو مروي عن نافع، والأعمش[١٨]. وبالكسر قرأها ابن كثير، وحمزة، وأبو عمرو، وعاصم برواية شعبة، وبالفتح قرأها باقي السبعة[١٩]، وحفص عن عاصم[٢٠].

وقد انبنى على هذا الاختلاف في القراءة، اختلاف بين الفقهاء في فرض الرجلين في الوضوء، هل هو الغسل أم المسح؟ أم هل هما معاً؟ أم هل أن المكلف مخير بين واحد منهما؟ هذا مع اتفاقهم جميعاً على أن الرجلين من أعضاء الوضوء[٢١].

ذهب جمهور الفقهاء؛ الحنفية[٢٢] والمالكية[٢٣] والشافعية[٢٤] والحنابلة[٢٥] وابن حزم الظاهري[٢٦] إلى أن الواجب هو الغَسْل، وهو مروي عن عكرمة، وابن عباس، وعلي، وابن مسعود، والزبير، والشعبي، ومجاهد، وإبراهيم النخعي، والضحاك، وابن عامر[٢٧]، قال

النووي: " أجمع المسلمون على وجوب غسل الرجلين، ولم يخالف في ذلك من يعتد به "[٢٨]، وقال ابن قدامة: " غسل الرجلين واجب في قول أكثر أهل العلم، وقال ابن أبي ليلى: أجمع أصحاب رسول الله -صلى الله عليه وسلم- على غسل القدمين "[٢٩].

وقد اعتمد هؤلاء فيما ذهبوا إليه على قراءة النصب في قوله -تعالى- " وَأَرْجُلَكُم " على اعتبار أنها معطوفة على الوجه واليدين[٣٠]، وجعلوا العامل " اغسلوا " ويكون التأويل: إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وأرْجَلَكُم إلى الكعبين وامسحوا برؤوسكم[٣١]، كما أيدوا قولهم بما ورد في صفة وضوئه -عليه السلام-[٣٢]، وقالوا: الغَسْل هو الفرض حتى على قراءة " وأَرْجُلِكُم " بالجر، لأن قراءة الخفض جاءت لمجاورة الرؤوس، وهذا مشهور في لغة العرب، وفيه أشعار كثيرة، وفيه من مأثور كلامهم كثير، ومن ذلك قول امرىء القيس في معلقته[٣٣]: (الطويل)

كأَنَّ أَبَانًا في أَفَانِين وَدْقِهِ   كبيرُ أُناسٍ في بِجَادٍ مُزَمَّلِ

وقولهم: "هذا جحرُ ضَبٍ خربٍ" بجر خرب على جوار ضب وهو مرفوع، باعتباره صفة لِجُحْر، وماءُ شَنٍ[٣٤] باردٍ، فالبرودة نعتُ الماءِ لا نعت الشَّن، لكنها خفضت لمكان المجاورة، ومنه في القرآن: " إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُم عَذَابَ يومٍ أليمٍ "[٣٥] بجر أليم على جوار يوم، وهو منصوب صفة لعذاب، ويمكن أن تؤول قراءة الجر على أن الغسل والمسح متقاربان في المعنى، فإمساس الماء بطريق الغسل قريب من إمساس الماء بطريق المسح، فعطف عليه، والعرب تعطف الشيء على الشيء إذا قرب منه من وجه وإن ابتعد من وجوه[٣٦]، كقول الشاعر[٣٧]: (مجزوء الكامل)

ورأيــتُ زَوْجَــك فــي الــوَغــى   مُــتَــقَــلِّــداً سَــيْــفَــاً وَرُمْــحَــاً

فالرمح لا يتقلد، ولكن لكونه من الأسلحة عطف عليه[٣٨].

ويحتمل أن المراد بالمسح الغسل الخفيف، قال أبو علي الفارسي: " العرب تُسمِّي خفيف الغَسْل مسحاً، يقولون: تمسحت للصلاة أي توضأت "[٣٩]، ويقوّي ذلك -كما يشير الفارسي- أن أبا عبيدة ذهب إلى قوله -تعالى- : " فَطَفِقَ مَسْحَاً بالسُّوق والأَعْنَاق "[٤٠] إلى أنه الضّرب، وحكى التّوّزي عنه أنه قال: قالوا مسح علاوته بالسيف، إذا ضربه، فكأن المسح في الآية غسل خفيف[٤١]، كما أن الضّرب كذلك، ليس في واحد منهما متابعة ولا موالاة "[٤٢]، ونحو هذا قال أبو زيد الأنصاري[٤٣]، ومنه ما جاء في الحديث "أنه تمسح وصَلَّى "[٤٤] أي توضأ، قال ابن الأثير: " يقال للرجل إذا توضأ قد تمسَّح والمسح يكون مسحاً باليد وغسلاً "[٤٥]، أو أن الجر محمول على مسح الخف، والنصب على الغسل إذا لم يكن خف، وهو قول لبعض الشافعية منهم؛ أبو حامد والدارمي والماوردي والقاضي أبو الطيب وغيرهم[٤٦].

وذهبت الشيعة الإمامية[٤٧] إلى القول بأن الواجب في الرجلين هو المسح، وهو مروي عن جماعة من أهل الحجاز والعراق، منهم علي، وابن عباس، وعكرمة، وأنس بن مالك، والشعبي، وقتادة[٤٨]، قال الطوسي: " ثم ليمسح ظاهر قدميه بما بقي فيهما -أي في اليدين- من النداوة إلى الكعبين "[٤٩].

واستندوا في ذلك على قراءة الخفض في قوله -تعالى- : "وأَرْجُلِكُم"، ووجه ذلك أن الرجلين معطوفتان على الرؤوس، وفرضها -أي الرؤوس- المسح[٥٠]، وأوّلوا قراءة النصب على أنها عطف على الموضع، كما قال الشاعر[٥١]: (الوافر)

مُـعَـاوِيَ إنَّـنَـا بَـشَـرٌ فـأسْـجِـحْ[٥٢]   فَـلَـسْـنَـا بـالـجِـبَـال ولا الـحـديـدا.

وقال محمد بن جرير الطبري(٥٣) أن المكلف مخَيَّرٌ بين الغسل والمسح، لكنه يرى في المسح وجوب استيعاب القدمين بالماء. كما روي القول بأن المكلف مخير بين الغسل والمسح عن الحسن البصري، والجبَّائي المعتزلي، وداود الظاهري(٥٤)، وقد استدل هؤلاء بأن القراءتين قد ثبت كل واحدة منهما قرآناً، وتعذَّر الجمع بين موجبيهما، وهو وجوب المسح والغسل، إذ لا قائل به من السلف، فيخير المكلف، إن شاء عمل بقراءة النصب فَغَسَل، وإن شاء عمل بقراءة الخفض فمسح، وأيهما فعل يكون إتياناً بالمفروض كما في الأمر بأحد الأشياء الثلاثة(٥٥).

وذهب بعض أهل الظاهر(٥٦) إلى وجوب الجمع في فرض الرجلين بين الغسل والمسح، وهو قول بعض المتأخرين كما يقول الكاساني(٥٧)، وقد استدل هؤلاء لقولهم معتبرين أن القراءتين في آية واحدة بمنزلة آيتين، فوجب العمل بهما جميعاً ما أمكن، وأمكن ههنا لعدم التنافي إذ لا تنافي بين الغسل والمسح في محل واحد، فوجب الجمع(٥٨).

وأما قراءة الرفع، فقد أولها العلماء على اعتبار أنها مرفوعة على الابتداء، والخبر محذوف، أي اغسلوها، أو نحو ذلك(٥٩)، وقال ابن خالويه: " على تقدير وأرْجُلُكم مسحها إلى الكعبين "(٦٠) وعلى تقدير الغسل عوَّل الجمهور، وعلى تقدير المسح عوَّل القائلون بالمسح، ولعل في هذه القراءة شبهة للقائلين بالتخيير، باعتبار أن الخبر يحتمل أن يكون مغسولة أو ممسوحة.

والراجح عندنا –والله أعلم– أن الواجب في فرض الرجلين هو الغسل، لا المسح، وذلك لقوة الأدلة التي استند إليها الجمهور القائلون بذلك، وأما قراءة الجر، فتحمل على ما حملوها عليه، وأما تأويل قراءة النصب على أنها جاءت عطفاً على الموضع، فغير مسلم، للنصوص الأخرى، التي تحدثت في صفة وضوء الرسول –صلى الله عليه وسلم– وأنه كان يغسل رجليه غسلاً لا مسحاً، فقد أخرج البخاري عن ابن عباس –رضي الله عنهما– " أنه توضأ فغسل رجليه، ثم قال: هكذا رأيت رسول الله –صلى الله عليه وسلم– يتوضأ "(٦١) وأخرج أبو داود عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده: " أن رجلاً أتى النبي –صلى الله عليه وسلم– يسأله عن الطهور، وفيه ثم غسل رجليه ثلاثاً، ثم قال: هكذا الوضوء فمن زاد على هذا أو نقص فقد أساء وظلم "(٦٢)، وأخرج أبو داود أيضاً عن عبد الله بن زيد أنه ذكر أنه رأى رسول الله –صلى الله عليه وسلم– فذكر وضوءه، وقال: ومسح رأسه بماء غير فضل يديه، وغسل رجليه حتى أنقاهما "(٦٣)، هذا بالإضافة إلى أنه –صلى الله عليه وسلم– كان يأمر في الرجلين

بالغسل، فقد جاء عن عبد الله بن عمرو بن العاص -رضي الله عنهما- أنه قال: " خرجنا مع رسول الله -صلى الله عليه وسلم- من مكة إلى المدينة، حتى إذا كنا بماء بالطريق، تعجل قوم عند العصر، فتوضأوا وهم عجال، فانتهينا إليهم وأعقابهم تلوح لم يمسها الماء، فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- : ويل للأعقاب من النار، اسبغوا الوضوء "(٦٤)، وإسباغ الوضوء معناه المبالغة فيه وإتمامه، ولا يحصل ذلك إلا بالغسل. وأما القول بأن المكلف مخير بين الغسل والمسح وأن القراءتين متعادلتان، فيجاب عنه بأن السنة بينت ورجحت الغسل، فوجب المصير إليه، وكذا يقال للقائلين بالجمع بين المسح والغسل(٦٥).

المبحث الثاني

حكم وطء الحائض بعد انقطاع الحيض وقبل الاغتسال

قال -تعالى-: " وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ المحيضِ قُل هُوَ أذَى فاعتَزِلُوا النِّسَاءَ في المحيضِ وَلا تَقْرَبُوهنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ فَإذا تَطَهَّرْنَ فَأتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أمَرَكُمُ الله إنَّ الله يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ المُتَطَهِّرِين "(٦٦).

فقدَ قرأها حمزة والكسائي وعاصم -برواية شعبة- "يَطَّهَّرْنَ"(٦٧) بفتح الطاء والهاء وتشديدهما(٦٨) ليغدو المعنى: يتطهرن بالماء، وأراد الاغتسال، لأنهن ما لم يغتسلن فهن في حكم الحُيَّض في كثير من الأشياء، ويسند ذلك إلى الاتفاق(٦٩) في "تَطَهَّرْنَ" في قوله: " فإذا تَطَهَّرْن فأتوهن " فكما أن ذلك لا يكون إلا في الاغتسال، فكذلك ينبغي أن يكون معنى هذا أيضاً. وقرأ الباقون " حتى يَطْهُرْنَ" بسكون الطاء وضم الهاء(٧٠)، والمعنى: حتى ينقطع حيضهن، ويجوز أن يكون المعنى الأول "يَطَّهَّرْنَ" لأنهن إنما يطهرن طهراً تاماً إذا اغتسلن(٧١).

وقد انبنى على هذا الاختلاف في القراءة اختلاف بين الفقهاء في هل يجوز وطء الحائض إذا طهرت قبل الغسل؟

ذهب المالكية(٧٢) والشافعية(٧٣) والحنابلة(٧٤) إلى عدم جواز وطء الحائض إذا طهرت ما لم تغتسل، أو تتيمم حيث يصح التيمم، وهو قول زفر من الحنفية(٧٥)، وحكاه ابن المنذر عن سالم بن عبد الله، وسليمان بن يسار، والزهري، وربيعة، والثوري، والليث، وإسحق، وأبي ثور، وعطاء، ومجاهد(٧٦)، ونسبه ابن قدامة إلى أكثر أهل العلم(٧٧)، واحتجوا بقراءة

التشديد "يَطَّهَّرْنَ" فقالوا: إنها صريحة في اشتراط الغسل، وأما قراءة التخفيف "يَطْهُرْنَ" فقد استدلوا بها من وجهين: الأول: أن معناها يغتسلن، وقالوا: وهذا شائع في اللغة، فيصار إليه جمعاً بين القراءتين، والثاني: أن الإباحة معلقة بشرطين: أحدهما: انقطاع دمهن، والثاني: تطهرهن وهو اغتسالهن، وما علق بشرطين لا يباح بأحدهما، وذلك كما قال الله -تعالى-: " وابتلوا اليتامى حتى إذا بلغوا النكاح فإن آنستم منهم رشداً فادفعوا إليهم أموالهم "(٧٨)، وقالوا: إن ابن عباس والمفسرين وأهل اللسان فسروا قوله -تعالى- : " فإذا تَطَهَّرْنَ" بأنه إذا اغتسلن، وقالوا أيضاً: إن فيما ذهبنا إليه جمعاً بين القراءتين(٧٩) .

وقد رجَّح هؤلاء مذهبهم أيضاً بأن صيغة "التفعل" إنما تنطلق على ما يكون من فعل المكلفين لا على ما يكون من فعل غيرهم، فيكون قوله -تعالى- " فإذا تَطَهَّرْنَ" أظهر في معنى الغسل بالماء منه في الطهر الذي هو انقطاع الدم، والأظهر يجب المصير إليه حتى يدل الدليل على خلافه(٨٠) .

ورجَّح الطَّبري قراءة تشديد الطاء، وقال: هي بمعنى يغتسلن، لإجماع الجميع على أن حراماً على الرجل أن يقرب امرأته بعد انقطاع الدم حتى تطهر، وإنما الخلاف في الطهر ما هو(٨١) .

وأخذ ابن حزم(٨٢) الظاهري بقراءة التخفيف "يَطْهُرْنَ" إلا أنه لم يقصر "التطهر" على معنى غسل جميع الجسد، جاء في المحلى قوله: " وأما وطء زوجها ... لها إذا رأت الطهر فلا يحل إلا بأن تغسل جميع رأسها وجسدها بالماء أو بأن تتيمم إن كانت من أهل التيمم، فإن لم تفعل فبأن تتوضأ وضوء الصلاة أو تتيمم إن كانت من أهل التيمم، فإن لم تفعل فبأن تغسل فرجها بالماء ولا بد أيَّ هذه الوجوه فعلت حل له وطؤها ... . ثم قال: فقوله "حتى يَطْهُرْنَ" معناه حتى يحصل لهن الطهر الذي هو عدم الحيض، وقوله "فإذا تَّطَهَّرْنَ" هو صفة فعلهن، وكل ما ذكرنا يُسمَّى في الشريعة تطهراً وطهوراً وطهراً فأي ذلك فعلت فقد تطهرت "(٨٣) .

وقد جمع الحنفية(٨٤) بين القراءتين، فحملوا قراءة التخفيف على ما إذا كان انقطاع الدم لأكثر مدة الحيض -وهي عندهم عشرة أيام- وقراءة التشديد على ما إذا كان انقطاع الدم لأقل من عشرة أيام. قال العيني " : قلنا: قراءة التشديد تقتضي حرمة الوطء إلى غاية الاغتسال، وقراءة التخفيف تقتضي حرمة الوطء إلى غاية الطهر، وهو انقطاع الدم، فحملنا قراءة التشديد على ما إذا كان الانقطاع لأقل من عشرة، وقراءة التخفيف على ما إذا كان الانقطاع لعشرة

أيام، رفعاً للتعارض بين القراءتين "[٨٥].

ومما يذكر في السياق ذاته ورود قراءات أُخر للحرف نفسه -حُملت على الشواذ في القراءات-، نحو: "حتى يَطْهرْنَ" ونسبت إلى أبي عبد الرحمن المقرىء، و "حتى يَتَطَهَّرْنَ" ونسبت إلى ابن مسعود، و "ولا تقربوا النساء في المحيض واعتزلوهن حتى يَتَطَهَّرْنَ" في مصحف أنس بن مالك[٨٦].

والراجح عندنا -والله أعلم- ما ذهب إليه الجمهور، وهو أنه لا يحل وطء الحائض بعد انقطاع الدم ما لم تغتسل، لأنه ظاهر القرآن، ولأن فيه جمعاً بين القراءتين، ولو أن الشارع الحكيم قد اقتصر على أن الشرط لحل الوطء هو انقطاع الدم لقال "فإذا طَهُرنَ" ولم يقل "فإذا تَطَهَّرن"، وبما أنه قال: "فإذا تطهرن" دل ذلك -والله أعلم- على أنه لا بد من شيء يكون من فعل النساء الحيَّض، وهو هنا الاغتسال، فيجب المصير إليه.

وأما تقسيم الحنفية، فليس له ما يؤيده، علماً بأنهم متفقون مع الجمهور، على أن التحريم -أي تحريم الوطء- إذا طهرت لدون العشرة، فناقشوهم بأن استمرار التحريم بعد انقطاع الدم، إن علل بوجوب غسل الحيض، لزم التحريم إذا طهرت لأكثر الحيض، وإن علل بإمكان عود الدم، فهو منتقض بما إذا اغتسلت أو تيممت أو خرج وقت الصلاة[٨٧]، وظاهر القرآن وجوب الاغتسال فالأولى الاقتصار عليه.

المبحث الثالث

تعيين الصلاة الوسطى

قال -تعالى-: "حَافظُوا عَلى الصَّلَوَاتِ والصَّلاةِ الوُسْطَى وَقُومُوا لله قَانتين"[٨٨].

فقد روي عن عائشة وابن عباس -رضي الله عنهما- قراءة: "والصلاة الوسطى وصلاة العصر[٨٩]"[٩٠].

وقد أثر هذا في اختلاف الفقهاء في تعيين الصلاة الوسطى، فقال قوم: هي صلاة الظهر، وقد روي هذا القول عن زيد بن ثابت، وأسامة بن زيد وأبي سعيد الخدري، وعبد الله بن عمر، وعائشة -رضي الله عنهم-[٩١]، وعبد الله بن شداد[٩٢]، وعدَّه النووي رواية عند أبي حنيفة[٩٣] واحتجوا لما ذهبوا إليه بما روي عن عائشة وحفصة[٩٤] -رضي الله عنهما- حينما

أَمْلَتَا : " حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى وصلاة العصر "[٩٥] فقد أخرج أبو داود عن أبي يونس مولى عائشة -رضي الله عنها- قال : أمرتني عائشة أن أكتب لها مصحفاً وقالت : إذا بلغت هذه الآية فآذنني " حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى " فلما بلغتها آذنتها ، فأملت عليّ " حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى وصلاة العصر وقوموا لله قانتين " ثم قالت عائشة : سمعتها من رسول الله -صلى الله عليه وسلم-[٩٦] وأيدوا قولهم هذا بما جاء عن زيد بن ثابت أنه قال : " كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم- يصلي الظهر بالهاجرة[٩٧] ، ولم تكن تُصلى صلاة أشد على أصحاب رسول الله -صلى الله عليه وسلم- منها ، فنزلت : " حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى " وقال : إن قبلها صلاتين وبعدها صلاتين "[٩٨] .

وأما الآخرون الذين وقفوا عند قراءة " والصلاة الوسطى " فقد اختلفوا في تحديدها ، فذهب بعضهم إلى أنها صلاة العصر ، وقد روي هذا عن علي بن أبي طالب ، وابن عباس ، وابن عمر ، وأبي هريرة ، وأبي سعيد الخدري[٩٩] ، وهو قول الحنفية[١٠٠] والشافعية في قول اختاره النووي والسيوطي[١٠١] وقال به الحنابلة[١٠٢] وابن حبيب وابن العربي[١٠٣] ، واختاره ابن عطية ، وقال : " وعلى هذا الجمهور من الناس وبه أقول "[١٠٤] وأيدوا مذهبهم بمجموعة من النصوص الحديثية[١٠٥] ، منها : ما روي عن النبي -صلى الله عليه وسلم- أنه قال : " صلاة الوسطى صلاة العصر "[١٠٦] ، وما روي عن علي بن أبي طالب -رضي الله عنه- أنه قال : قال رسول -صلى الله عليه وسلم- يوم الأحزاب : " شغلونا عن الصلاة الوسطى صلاة العصر ملأ الله بيوتهم وقبورهم ، قال علي : ثم صلاها بين العشائين بين المغرب والعشاء "[١٠٧] .

وذهب قوم إلى أنها صلاة المغرب ، وهو قول قُبَيْصة بن أبي ذؤيب[١٠٨] ، واختار قوم أنها صلاة العشاء[١٠٩] ، وقال آخرون أنها صلاة الصبح ، وبه قال الشافعي[١١٠] وهو مروي عن علي[١١١] ، وابن عباس ، وابن عمر[١١٢] ، وهو قول المالكية[١١٣] ، وقال آخرون أنها الجمعة ، وهو مروي عن ابن حبيب ومَكّي[١١٤] وذهب قوم إلى أنها صلاة الصبح والعصر معاً ، وهو قول أبي بكر الأبهري[١١٥] . وروي عن أبي الدرداء أنها صلاة العتمة والصبح[١١٦] ، وروي عن معاذ بن جبل أنها الصلوات الخمس بجملتها[١١٧] وذهب قوم إلى أنها غير معينة ، قاله نافع عن ابن عمر وهو قول الربيع بن خَيْثَم[١١٨] ووجهه ما رواه مسلم في صحيحه عن البراء بن عازب قال : " نزلت هذه الآية " حافظوا على الصلوات وصلاة العصر " فقرأناها ما شاء

الله، ثم نسخها الله فنزلت: " حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى " فقال رجل: هي إذن صلاة العصر؟ قال البراء: قد أخبرتك كيف نزلت وكيف نسخها الله تعالى "[١١٩] واختاره الإمام مسلم، وقال به غير واحد من العلماء المتأخرين، وهو الصحيح عند القرطبي[١٢٠]، وقد ذكر العلماء في تعيين هذه الصلاة أقوالاً أخرى، فذكر ابن حجر عن الدمياطي أنه جمع الأقوال فيها فبلغت تسعة عشر قولاً[١٢١] . قال القرطبي: " وهذا الاختلاف في الصلاة الوسطى يدل على بطلان من أثبت "وصلاة العصر" المذكور في حديث أبي يونس مولى عائشة حين أمرته أن يكتب لها مصحفاً قرآناً. قال علماؤنا: وإنما ذلك كالتفسير من النبي - صلى الله عليه وسلم- يدل على ذلك حديث عمرو بن رافع قال: أمرتني حفصة أن أكتب لها مصحفاً؛ الحديث. وفيه: فأملت علي "حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى - وهي العصر- وقوموا لله قانتين" وقالت: هكذا سمعتها من رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يقرؤها[١٢٢]. فقولها "وهي العصر" دليل على أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- فسر الصلاة الوسطى من كلام الله -تعالى- بقوله هو "وهي العصر" وقد روى نافع عن حفصة "وصلاة العصر" كما روى عن عائشة وعن حفصة أيضاً "صلاة العصر" بغير واو. وقال أبو بكر الأنباري: وهذا الخلاف في هذا اللفظ المزيد يدل على بطلانه وصحة ما في مصحف جماعة المسلمين. وعليه حجة أخرى وهو أن من قال: والصلاة الوسطى وصلاة العصر جعل الصلاة الوسطى غير العصر؛ وفي هذا دفع لحديث رسول الله -صلى الله عليه وسلم- الذي رواه عبد الله قال: شغل المشركون رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يوم الأحزاب عن صلاة العصر حتى اصفرت الشمس فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- : شغلونا عن الصلاة الوسطى ملأ الله أجوافهم وقبورهم ناراً[١٢٣] "[١٢٤].

والراجح عندنا هو قول الجمهور، وهو أن الصلاة الوسطى هي صلاة العصر،

لصحة استدلالهم بالأحاديث الشريفة التي تدل على ذلك، ويحمل ما روي عن عائشة وحفصة -رضي الله عنهما- -كما يقول العلماء- بأنه تفسير للصلاة الوسطى الواردة في الآية الكريمة، والله -تعالى- أعلم.

المبحث الرابع

الواجب على الحامل والمرضع ومن في حكمهما الإفطار في رمضان

قال -تعالى- : " وَعَلَى الذينَ يُطيقُونَهُ فدْيَة طَعَامُ مِسْكِين فَمَنْ تَطَوَّعَ خَيراً فَهُوَ خَيرٌ لَه وأن تَصُومُوا خَيرٌ لَكُم إنْ كُنْتُم تَعْلَمُون "(١٢٥) .

فقد قرأ ابن عباس -رضي الله عنهما- وجماعة -كما يشير ابن خالويه- : " يُطَوَّقُونَهُ " مكان " يُطيقُونَهُ "(١٢٦) ، وقرأ مجاهد : " يُطَّوقونه " ، وقرأ عطاء عن ابن عباس -رضي الله عنهما- : " يتطوَّقونه " ، وقرأ مجاهد عن ابن عباس -رضي الله عنهما- : " يُطَيَّقونه " بتشديد الياء وكسرها ، وكذلك : " يُطَّيَّقُونَهُ "(١٢٧) .

وبناء على هذا الاختلاف ، اختلف العلماء في المراد بالآية ، فذهب الجمهور(١٢٨) منهم إلى أن المكلف كان مخيراً في الصوم ، فمن أراد أن يصوم فله ذلك ، ومن لم يرد فعليه أن يطعم عن كل يوم مسكيناً(١٢٩) ، ثم نسخت وأصبح الصوم واجباً ، فقد روى البخاري عن ابن أبي ليلى قال : " حدثنا أصحاب محمد -صلى الله عليه وسلم- نزل رمضان فشقَّ عليهم ، فكان من أطعم كل يوم مسكيناً ترك الصوم ممن يطيقه ، ورخص لهم في ذلك فنسختها " وأن تصوموا خير لكم " "(١٣٠) وأخرج أبو داود عن سلمة بن الأكوع قال : " لما نزلت هذه الآية " وعلى الذين يُطيقونه فدية طعام مسكين " كان من أراد من أن يفطر ويفتدي فعل ، حتى نزلت الآية التي بعدها فنسختها "(١٣١) ، وقد انبنى مذهب الجمهور على قراءة " يُطيقُونَهُ " أي يقدرون عليه ، لأن فرض الصيام كان هكذا من أراد صام ومن أراد أطعم(١٣٢) . ونُقِلَ عن الفراء قوله : أن الضمير في يطيقونه يجوز أن يعود على الصيام ؛ أي وعلى الذين يطيقون الصيام أن يطعموا إذا أفطروا ، ثم نسخ بقوله " وأن تصوموا " ، ويجوز أن يعود على الفداء ؛ أي وعلى الذين يطيقون الفداء فدية(١٣٣) .

وذهب ابن عباس -رضي الله عنهما- إلى أن الآية كانت تخص الشيوخ والعجزة إذا أفطروا وهم يطيقون الصوم ، ثم نسخت بقوله -تعالى- " فمن شهد منكم الشهر فليصمه " فزالت الرخصة إلا لمن عجز منهم ، وقول ابن عباس هذا مبني على قراءة " يُطَوَّقُونَهُ " أي يُكَلَّفُونَهُ مع المشقة اللاحقة لهم(١٣٤) . ويدخل على هذه القراءة المريض والحامل ، فإنهما يقدران على الصوم ، ولكن بمشقة تلحقهم في أنفسهم ، فإن صاموا أجزأهم وإن افتدوا فلهم ذلك(١٣٥) . قال القرطبي معتبراً ما جاء عن ابن عباس -رضي الله عنهما- تفسيراً وليس قرآناً ،

قال : " ففسر ابن عباس ... "يُطِيقونه" بيُطَوَّقونه ويتكلفونه، فأدخله بعض النقلة في القرآن. روى أبو داود عن ابن عباس "وعلى الذين يطيقونه" قال : أُثبتت للحبلى والمرضع[١٣٦] وروى عنه أيضاً "وعلى الذين يطيقونه فدية طعام مسكين" قال : كانت رخصة للشيخ الكبير والمرأة الكبيرة وهما يطيقان الصوم أن يفطرا ويطعما مكان كل يوم مسكيناً والحبلى والمرضع إذا خافتا -قال أبو داود : يعني على أولادهما-أفطرتا وأطعمتا[١٣٧] وروى الدارقطني عنه أيضاً قال : "رخص للشيخ الكبير أن يفطر ويطعم عن كل يوم مسكيناً ولا قضاء عليه[١٣٨] ... وروى عنه أيضاً أنه قال : "وعلى الذين يطيقونه فدية طعام" ليست بمنسوخة، هو الشيخ الكبير والمرأة الكبيرة لا يستطيعان أن يصوما فيطعما مكان كل يوم مسكيناً[١٣٩] ... وروى عنه أيضاً أنه قال لأم ولد له حبلى أو مرضع : أنت من الذين لا يطيقون الصيام، عليك الجزاء، ولا عليك القضاء[١٤٠] ... "[١٤١].

وبناء على ذلك جاء الخلاف بين الفقهاء في حكم الفدية على الحامل والمرضع، وهم متفقون على أنهما إذا خافتا على أنفسهما، فلهما الفطر، وعليهما القضاء فحسب[١٤٢]، وأما إذا أفطرتا خوفاً على ولديهما، فعليهما القضاء والفدية[١٤٣] في قول الحنابلة[١٤٤]، والشافعية في المشهور عندهم[١٤٥] وابن عمر ومجاهد[١٤٦] ونسبه ابن رشد إلى بعض العلماء في المرضع[١٤٧] وهذا عندهم بناء على قراءة "يُطِيقُونَهُ" أي على الذين يجدون مشقة في الصوم، وأن الآية محكمة.

وذهب الحنفية[١٤٨] إلى القول أن عليهما القضاء فحسب ولا يلزمان الفدية، وهو قول علي، والحسن البصري، وأبي عبيد، وأبي ثور، والضحاك، والأوزاعي، وعطاء، والنخعي، والثوري، وابن المنذر[١٤٩]، وبه قال الليث في الحامل، وهو رواية عن الإمام مالك، ونسبه ابن رشد إلى بعض الفقهاء[١٥٠] ومستندهم في ذلك دخول الحامل والمرضع تحت قول الله -تعالى- "فمن كان منكم مريضاً أو على سفر فعدة من أيام أخر" على قراءة "يُطِيقُونَهُ" وقالوا : وفي بعض القراءات : "يُطَوَّقُونَهُ ولا يطيقونه" باعتبار أن شرع الفداء مع الصوم جاء على سبيل التخيير وقد نسخ[١٥١].

وروي عن ابن عمر وابن عباس -رضي الله عنهما- أنهما قالا : عليهما الفدية فقط، بناء على قراءة "وعلى الذين يطيقونه" أي يجهده الصوم[١٥٢].

وقول الحنفية هو الراجح عندنا، باعتبار أن الفدية مع الصوم جاءت على سبيل التخيير، وقد نسخت، وبالتالي فليس على الحامل والمرضع إذا خافتا على ولديهما سوى القضاء،

والله أعلم.

واختلفوا في الشيخ والعجوز اللذين لا يقدران على الصيام، هل تجب عليهما الفدية أم لا؟ فمذهب الحنفية(١٥٣) والشافعية(١٥٤) في الصحيح من المذهب والحنابلة(١٥٥) أن عليهما الفدية، وذلك استناداً إلى القراءة "وعلى الذين يُطَوَّقُونَهُ" حيث أوجبوا العمل بها وإن لم تثبت في المصحف، لأنها وردت من طريق الآحاد العدول، وقد فسرها ابن عباس بأنها نزلت رخصة للشيخ الكبير(١٥٦).

ومذهب الإمام مالك(١٥٧) عدم وجوب الفدية عليهما، وهو رواية عند الشافعية(١٥٨)، حيث أنه لم يوجب العمل بهذه القراءة.

والراجح عندنا أنه لا فدية على الشيخ والعجوز اللذين لا يستطيعان الصوم، لأنهما إذا كانا غير قادرين على الصيام، فهما في نظر الشارع الحكيم ليسا مكلفين، والله -تبارك وتعالى- يقول: " لا يكلف الله نفساً إلا وسعها "(١٥٩)، فمن لم يستطع الحج، لم يكلفه الله شيئاً آخر بدل الحج، وكذلك الذي لا يملك نصاب الزكاة، لم يكلف شيئاً يكون بديلاً للزكاة، والصوم عبادة مثل الزكاة والحج، فغير المكلف به لم يجب عليه أن يدفع بدل هذا الصوم شيئاً(١٦٠)، ومع هذا فإن كان هؤلاء من الموسرين، فإننا نستحسن لهم أن ينفقوا مما رزقهم الله استدلالاً بقوله -تعالى- : " ومن تطوع خيراً فإن الله شاكر عليم "(١٦١)، وقوله - تعالى- : " فمن تطوع خيراً فهو خير له "(١٦٢). وأما الآثار التي رويت عن الصحابة -رضي الله عنهم- في هذا الشأن فتحمل على الاستحباب، وأما ما ذهب إليه القائلون بوجوب الفدية، فدليله منسوخ.

المبحث الخامس

حكم التتابع في قضاء رمضان

قال -تعالى- : " أياماً مَعْدُودَات فَمَن كان مَرِيضاً أو على سَفَر فَعِدَّةٌ منْ أيَّام أُخَر " [١٦٣].

فقد روي عن أُبَيّ بن كعب أنه كان يقرؤها " فعدة من أيام أُخر متتَابعات[١٦٤] " [١٦٥]، وقرأ الجمهور " فعدة من أيام أخر " دون متتابعات[١٦٦].

وقد انبنى على هذا الاختلاف خلاف بين الفقهاء في حكم التتابع في قضاء رمضان، فذهب الحنفية[١٦٧] والمالكية[١٦٨] والشافعية[١٦٩]

والحنابلة[١٧٠] إلى استحباب التتابع وعدم وجوبه، وهو قول ابن عباس، وأنس بن مالك، وأبي هريرة، وأبي قلابة، ومجاهد، والثوري، والأوزاعي[١٧١]، واحتجوا على عدم وجوب التتابع بقوله -تعالى- : " فعدة من أيام أخر " حيث أن الآية لم تشترط التتابع[١٧٢]، ولأن التتابع وجب لأجل الوقت فسقط بفوات الوقت[١٧٣]. وأما دليلهم على أن التتابع مستحب فهو ما روي عن أبي هريرة -رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: " من كان عليه صوم من رمضان فليسرده ولا يقطعه " [١٧٤]، ولأن فيه مبادرة إلى أداء الفرض، ولأن ذلك أشبه بالأداء[١٧٥]، وأولوا قراءة التتابع بأنها كانت أولاً ثم نسخت[١٧٦].

وذهب قوم إلى وجوب التتابع، وروي ذلك عن علي، وابن عمر، وعائشة -رضي الله عنهم- وبعض أهل الظاهر، واحتجوا بقراءة " فعدة من أيام أخر متتابعات " [١٧٧] وقد ذكر أن التتابع قراءة أبي بن كعب[١٧٨].

والراجح أن التتابع في قضاء رمضان مستحب وليس بواجب، استدلالاً بما روي عن أبي هريرة -رضي الله عنه-، وأما القراءة التي اعتمد عليها من قال بالوجوب فهي منسوخة كما تقول عائشة -رضي الله عنها- فقد روي عنها أنها قالت: " نزلت " فعدة من أيام أخر متتابعات " فسقطت " متتابعات " [١٧٩]، ولعل من قال بالوجوب لم يكن يعلم أن التتابع قد نسخ.

المبحث السادس

حكم السعي بين الصفا والمروة

قال -تعالى- : " إن الصَّفَا والمرْوَةَ منْ شَعَائر الله فَمَنْ حَجَّ البَيْتَ أو اعْتَمَر فَلا جُنَاحَ عَلَيهِ أنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيراً فَإِنَّ اللهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ" (١٨٠).

فقد نسبَ ابن خالويه إلى علي، وابن مسعود، وأنس بن مالك، وابن عباس -رضي الله عنهم- وغيرهم قراءة: " أنْ لا يَطَّوَّفَ بهما " (١٨١). وذكرها ابن جني في المحتسب بقوله: " ومن ذلك قراءة علي، وابن عباس بخلاف، وسعيد بن جبير، وأنس بن مالك، ومحمد بن سيرين، وأُبَيّ بن كعب، وابن مسعود، وميمون بن مهران "ألاّ يَطَّوَّفَ بهما " (١٨٢).

وقد انبنى على الاختلاف في قراءة هذه الآية، اختلاف بين الفقهاء في حكم السعي بين الصفا والمروة لمن يحج أو يعتمر:

فذهب جمهور الفقهاء؛ المالكية(١٨٣) والشافعية(١٨٤) والحنابلة(١٨٥) إلى أنه ركن(١٨٦)، وهو قول عائشة وعروة(١٨٧) وقد تمسكوا بقوله -تعالى- " فلا جناح عليه أن يطَّوَّف بهما "، وقد أجابوا عن قراءة ابن مسعود، بأنها قراءة شاذة، وهي خلاف ما في المصحف، ولا يُترك ما قد ثبت في المصحف، إلى قراءة لا يدرى أصحت أم لا، كما ضعفوا رواية هذه القراءة عن ابن عباس وأنس -رضي الله عنهما- وقالوا: قد تكون لا زائدة للتوكيد، كما قال الشاعر:

وَمَا أَلُومُ البِيضَ ألاَّ تَسْخَرَا لَمَّا رَأَيْنَ الشَّمْطَ القَفَنْدَرَا(١٨٨)(١٨٩).

وذهب الإمام أحمد في رواية عنه(١٩٠)، وابن مسعود، وأُبَيّ بن كعب، وابن عباس، وابن الزبير، وأنس، وابن سيرين، وعطاء في رواية عنه، إلى أنه تطوع، ولا شيء على تاركه(١٩١)، وعمدتهم في ذلك قوله -تعالى-: " إن الصفا والمروة من شعائر الله فمن حج البيت أو اعتمر فلا جناح عليه أن يطوف بهما " وقراءة ابن مسعود: " فلا جناح عليه أن لا يطَّوّفَ بهما " ووجه الدلالة من هذه الآية، أن رفع الجناح في الطواف بهما يدل على أنه مباح غير واجب(١٩٢).

والراجح عندنا -والله أعلم- أن السعي بين الصفا والمروة ركن من أركان الحج والعمرة، استدلالاً بالقراءة الثابتة في المصحف، وأما القراءة التي استند إليها الآخرون فهي قراءة شاذة تخالف الثابت في المصحف الشريف، ويجاب عنها وعما فهموه من نفي الجناح بما أجابت عائشة أم المؤمنين -رضي الله عنها- لما سألها عروة بن الزبير -رضي الله عنه- عن هذا فقالت:

إنما نزلت الآية هكذا لأن الأنصار كانوا يتحرجون من الطواف بين الصفا والمروة أي يخافون الحرج فيه فسألوا النبي -صلى الله عليه وسلم- عن ذلك، فأنزل الله -تعالى- الآية "[١٩٣].

ومما يُذكر في السياق ذاته ورود قراءات أُخر للحرف نفسه -حُملت على الشواذ-، وهي: "أن يَطُوفَ"، و" أن يطّاف"، و"أن يُطَوَّفَ"، ونسبت إلى ابن عباس، وأبي السمّال، وأبي حمزة[١٩٤].

المبحث السابع

حكم العمرة

قال -تعالى-: " وأتمُّوا الحَجَّ والعُمْرَةَ لله ... "[١٩٥].

فقد قرأ الحسن البصري: "والعمرةُ" على الرفع[١٩٦] مخالفاً في ذلك غيره من القراء نصباً، -عدا ما ذكره ابن خالويه إذ نسب القراءة -نعني الرفع- كذلك إلى علي بن أبي طالب -رضي الله عنه-، وعبد الله بن مسعود والشعبي[١٩٧].

ووجه قراءة الرفع على الابتداء، وخبره: "لله"، وذلك يقتضي الوقوف على الحج لتمام المعنى المراد[١٩٨]، وأما وجه قراءة النصب: "العمرةَ"، فهو العطف نصباً، وذلك بإيقاع الفعل المتقدم عليها عطفاً على الحج[١٩٩].

وقد انبنى على هذا الاختلاف في القراءة اختلاف فقهي في حكم العمرة، فذهب الحنفية[٢٠٠] والمالكية[٢٠١] والحنابلة[٢٠٢] في رواية والشافعية[٢٠٣] في قول إلى أن العمرة سنة[٢٠٤]، وهو قول ابن مسعود وأبي ثور[٢٠٥]، وقد حَمَلوا الآية على قراءة الرفع، باعتبار أن الكلام مؤتنف، وقالوا في قراءة النصب بأن الأمر بالإتمام يكون حال الدخول فيها[٢٠٦]، قال الكاساني: " أما الآية فلا دلالة فيها على فرضية العمرة، لأنها قرئت برفع العمرة (والعمرةُ لله)، وأنه كلام تام بنفسه، غير معطوف على الأمر بالحج، أخبر الله -تعالى- أن العمرة لله رداً لزعم الكفرة لأنهم كانوا يجعلون العمرة للأصنام على ما كانت عبادتهم من الإشراك، وأما على قراءة العامة -أي بالنصب- فلا حجة ... فيها أيضاً، لأن فيها أمراً بإتمام العمرة، وإتمام الشيء يكون بعد الشروع فيه "[٢٠٧] وأيدوا قولهم بنصوص من الحديث الشريف، من ذلك: ما روي عن النبي -صلى الله عليه وسلم- أنه قال: " الحج جهاد والعمرة تطوع "[٢٠٨]،

وقالوا إنها لم تذكر في حديث بني الإسلام على خمس[٢٠٩]، مما يدل على عدم فرضيتها[٢١٠].

وذهب الحنابلة[٢١١] في رواية أخرى هي المذهب عندهم، وكذا الشافعية[٢١٢] وابن حزم الظاهري[٢١٣] إلى القول بأن العمرة واجبة، وقد روي هذا القول عن عمر، وابن عباس، وزيد بن ثابت، وجابر، وابن عمر -رضي الله عنهم-، وبه قال سعيد بن المسيب، وسعيد بن جبير، وعطاء، وطاوس، ومجاهد، والحسن البصري، وابن سيرين، والشعبي، والثوري، ومسروق، وأبو بردة بن أبي موسى الأشعري، وعبد الله بن شداد، وغيرهم[٢١٤]، واستندوا في ذلك على قراءة النصب في قوله: " وأتموا الحج والعمرةَ لله "، فقالوا: أمر الله بالحج، والأمر يقتضي الوجوب، ثم عطف العمرة على الحج، فتأخذ حكمه، لأن الأصل التساوي بين المعطوف والمعطوف عليه، وقد قال ابن عباس -رضي الله عنهما-: هي قرينة الحج[٢١٥]، كما أيدوا قولهم هذا بمجموعة من الأحاديث النبوية الشريفة[٢١٦] منها ما جاء عن أبي رزين أنه أتى النبي -صلى الله عليه وسلم- فقال: يا رسول الله، إن أبي شيخ كبير لا يستطيع الحج ولا العمرة ولا الظعن، قال: " حج عن أبيك واعتمر "[٢١٧]، قال البيهقي: " قال مسلم بن الحجاج: سمعت أحمد بن حنبل يقول: لا أعلم في إيجاب العمرة أجود من حديث أبي رزين هذا ولا أصح منه "[٢١٨]، وقال ابن حزم: " فهذا أمر رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بأداء فرض الحج والعمرة "[٢١٩].

والراجح من وجهة نظرنا -والله أعلم- أن العمرة سنة وليست بفرض، فهي لم تذكر في الحديث الذي بَيَّن فيه الرسول -صلى الله عليه وسلم- أركان الإسلام، حيث اقتصر فيه -صلى الله عليه وسلم- على ذكر الحج دونها، وكذا في قوله -تعالى-: " ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلاً "[٢٢٠]، ولأن الأصل البراءة حتى يأتي ما يثبت التكليف، وليس في النصوص ما يصلح لذلك، قال الشوكاني في هذا الصدد: " والحق عدم وجوب العمرة، لأن البراءة الأصلية لا ينتقل عنها إلا بدليل يثبت به التكليف، ولا دليل يصلح لذلك، لا سيما مع اعتضادها بما تقدم من الأحاديث القاضية بعدم الوجوب "[٢٢١]. أما قراءة الرفع فشاذة، ويمكن أن تُحمل على ما حملها عليه الحنفية، وأما قراءة النصب فلا تدل على الوجوب، لأن غاية ما فيها الأمر بإتمام العمرة، ومعلوم أن إتمام الشيء يكون بعد الشروع فيه[٢٢٢]، ومما يدل على هذا ما جاء في حديث يعلى بن أمية

قال: " جاء رجل إلى النبي -صلى الله عليه وسلم- وهو بالجعرانة[٢٢٣] عليه جبة وعليها خَلُوق[٢٢٤] أو قال أثر صفرة، فقال: كيف تأمرني أن أصنع في عمرتي؟ فأنزل الله -تعالى-

على النبي -صلى الله عليه وسلم- الآية " [٢٢٥] قال الشوكاني : " فهذا السبب في نزول الآية والسائل قد كان أحرم وإنما سأل كيف يصنع " [٢٢٦]، ثم إن الآية تحتمل التأويل، فقد يراد بكلمة (أتموا) أقيموا، هكذا قال السدي وغيره، ومن الحجة لهذا القول أن قوله -عز وجل- : "أتموا" وأقيموا بمعنى أتموا، قال الله-عز وجل- : "فإذا اطمأننتم فأقيموا الصلاة" [٢٢٧] بمعنى أتموا، وقال: وأتموا الحج والعمرة، بمعنى أقيموا الحج والعمرة لله جاء عن مسروق قوله: " أمرتم في كتاب الله بإقامة أربع، بإقامة الصلاة، وإيتاء الزكاة، وإقامة الحج والعمرة إلى بيت الله " [٢٢٨] كما روي عن علي وابن مسعود -رضي الله عنهما- في تأويل هذه الآية أنهما قالا : إتمامهما أن تحرم بهما من دويرة أهلك[٢٢٩] وهذا في معنى قول من قال الإتمام يقع على الابتداء، فقد روي عن عبد الله بن سلمة أن رجلاً أتى علياً -رضي الله عنه- فقال: " أرأيت قول الله -تبارك وتعالى-(وأتموا الحج والعمرة لله) فقال: إتمامهما أن تحرم بهما من دويرة أهلك " [٢٣٠]. وأما حديث أبي رزين فلا يدل على الوجوب أيضاً، لأن النبي -صلى الله عليه وسلم- أمر السائل أن يحج عن أبيه ويعتمر، ومن المعلوم أن الحج والعمرة لا يجبان على الولد عن أبيه إجماعاً[٢٣١]، قال ابن التركماني في هذا الصدد: "لا دلالة فيه على وجوب العمرة، لأنه أمر الولد أن يحج عن أبيه ويعتمر، ولا يجبان على الولد عن أبيه إجماعاً" [٢٣٢].

المبحث الثامن

حكم التتابع في صيام كفارة الحنث في اليمين

قال -تعالى- : " لا يُؤاخذكُم الله باللغْو في أيمَانكُم ولكن يُؤاخذكُم بما عَقَّدْتمُ الأيمَان فكَفَّارَتُه إطعَامُ عَشَرة مساكينَ من أوسَطَ مَا تُطْعمُونَ أَهْليكُم أو كسْوَتُهُم أو تَحْريرُ رَقَبَة فَمَنْ لمْ يَجدْ فَصيَامُ ثَلاثَة أيَّام ذلكَ كَفَّارَةُ أيمَانكُم إذا حَلَفْتُم واحْفَظُوا أَيمانكُم كَذَلكَ يُبَيِّنُ اللهُ لَكُم آياته لَعَلَّكُم تَشْكُرُونَ " [٢٣٣].

فَقد قرأ أُبَيّ بن كعب وابن مسعود، " ثلاثة أيام متتابعات[٢٣٤] " [٢٣٥]، ونسبت هذه القراءة إلي النخعي[٢٣٦]، أما جمهور القراء فقد قرأوا " فصيام ثلاثة أيام " دون متتابعات[٢٣٧].

وقد انبنى على هذا الاختلاف في قراءة هذه الآية اختلاف بين الفقهاء في الصيام في كفارة الحنث في اليمين، هل يشترط فيه التتابع أم يجوز التفريق؟ فذهب المالكية[٢٣٨] والشافعية[٢٣٩] في المذهب إلى عدم اشتراط التتابع، وهو قول الحنابلة[٢٤٠] في رواية عن الإمام أحمد، وذلك

أخذاً بقراءة " فصيام ثلاثة أيام " .

وذهب الحنفية[٢٤١] والشافعي[٢٤٢] في قول والحنابلة[٢٤٣] في ظاهر المذهب إلى القول باشتراط التتابع في الصيام، وهو قول إبراهيم النخعي والثوري وإسحق وأبي عبيد وأبي ثور[٢٤٤] وروي نحو ذلك عن الإمام علي -رضي الله عنه- وبه قال عطاء ومجاهد وعكرمة[٢٤٥]، وذلك أخذاً بقراءة "فصيام ثلاثة أيام متتابعات" ، قال الخرقي : " فإن لم يجد من هذه الثلاثة واحداً -أي الإطعام أو الكسوة أو تحرير الرقبة- أجزأه صيام ثلاثة أيام متتابعة " وقال ابن قدامة تعليقاً على قول الخرقي هذا : " يعني إن لم يجد طعاماً ولا كسوة ولا عتقاً انتقل إلى صيام ثلاثة أيام لقول الله -تعالى- : " فكفارته إطعام عشرة مساكين من أوسط ما تطعمون أهليكم أو كسوتهم أو تحرير رقبة فمن لم يجد فصيام ثلاثة أيام " وهذا لا خلاف فيه إلا في اشتراط التتابع في الصوم وظاهر المذهب اشتراطه ... ولنا أن في قراءة أُبَيّ وعبد الله بن مسعود : " فصيام ثلاثة أيام متتابعات " كذلك ذكره الإمام أحمد في التفسير عن جماعة، وهذا إن كان قرآناً فهو حجة، لأنه كلام الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وإن لم يكن قرآناً فهو رواية عن النبي -صلى الله عليه وسلم-، إذ يحتمل أن يكونا سمعاه من النبي -صلى الله عليه وسلم- تفسيراً فظناه قرآناً، فثبتت له رتبة الخبر، ولا ينقص عن درجة تفسير النبي -صلى الله عليه وسلم- للآية، وعلى كلا التقديرين فهو حجة يصار إليه "[٢٤٦] .

والراجح عندنا -والله أعلم- أن التتابع في صيام كفارة الحنث في اليمين ليس بشرط، ويجوز لمن عليه صوم في كفارة اليمين أن يصومه مفرقاً، استدلالاً بالقراءة الثابتة في القرآن الكريم، وهي لم تفرق بين أن تكون الأيام الثلاثة متتابعة أو متفرقة، وتحمل القراءة الأخرى على الاستحباب.

الخاتمة

وفيها أهم نتائج البحث:

١- تنقسم القراءات القرآنية إلى متواترة وصحيحة، وشاذة.

٢- أجمع الأصوليون والفقهاء وغيرهم على أن الشاذ ليس بقرآن، والجمهور على تحريم القراءة به على من اعتقد أنه قرآن، كما لا تصح الصلاة به.

٣- اختلف الفقهاء في اعتبار القراءة الشاذة دليلاً تبنى عليه الأحكام الفقهية، فذهب بعضهم إلى الاحتجاج بها، وذهب آخرون إلى عدم اعتبارها كذلك.

٤- اختلف العلماء في قراءة حرف اللام في قوله -تعالى-: " وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلى الكعبين " بين الضم والكسر والفتح، وانبنى على ذلك خلاف بين الفقهاء في فرض الرجلين في الوضوء، هل هو الغسل أم المسح، والجمهور على أنه الغَسْل.

٥- اختلف العلماء في قراءة حرف الطاء في قوله -تعالى-: " ولا تقربوهن حتى يطهرن "، فبعضهم قرأ بسكون الطاء، وبعضهم قرأ بتشديدها، واختلف الفقهاء تبعاً لذلك في هل يجوز وطء الحائض إذا انقطع الدم قبل الاغتسال، فبعضهم أجاز ذلك، ولم يجز الآخرون.

٦- اختلفت أقوال الفقهاء في تعيين الصلاة الوسطى التي ورد الأمر بالمحافظة عليها في القرآن بناءً على اختلاف القراء في قراءة الآية الواردة فيها، والراجح أنها صلاة العصر.

٧- أثّر اختلاف القراء في قوله -تعالى-: " وعلى الذين يطيقونه فدية طعام مسكين " في اختلاف الفقهاء في الواجب على الحامل والمرضع ومن في حكمهما بالإفطار في رمضان.

٨- أثّر اختلاف القراء في موقف الفقهاء من حكم التتابع في قضاء رمضان وصيام الكفارة حال الحنث في اليمين، والجمهور على أنه ليس واجباً، وهو الراجح.

٩- أثّر اختلاف القراء في اختلاف الفقهاء في حكم السعي بين الصفا والمروة، والجمهور على أنه ركن.

١٠- اختلف الفقهاء في حكم العمرة بناءً على اختلافهم في رفع أو نصب حرف التاء المربوطة في قوله -تعالى- : " والعمرة " والراجح أنها سنة.

الهوامش:

(١) باختصار من : الأشقر، وآخرون، مسائل في الفقه المقارن، ص٢٠-٤٠ . وللاستزادة ينظر كتاب : ابن تيمية، رفع الملام عن الأئمة الأعلام ، والخفيف، اختلاف الفقهاء ، والتركي، أسباب اختلاف الفقهاء، .

(٢)انظر : الزركشي، البرهان، ١/ ٣٩٥- ٣٩٦. والبنَّا، الاتحاف، ١/ ٦٩ . وعليه الفضلي، القراءات القرآنية، ص٥٦ .

(٣) البنَّا، الاتحاف، ١/ ٦٩، للمحقق. والفضلي، القراءات القرآنية، ص٦١ .

(٤)البنَّا، الاتحاف، ١/ ٧٠. وانظر : الفضلي، القراءات القرآنية، ص٦١ . والبيلي، الاختلاف بين القراءات، ص٧٦ .

(٥) ابن الجزري، منجد المقرئين، ص١٥-١٧ . والفضلي، القراءات القرآنية، ص٥٩ .

(٦) وهذا بحث يطول وليس هنا مكانه، إذ نقف هنا إلى الشاهد اللغوي، واختلاف القراءة التي انبنى عليها اختلاف بين الفقهاء. انظر : البنَّا، الاتحاف، ١/ ٧٠-٧٣ .

(٧) أبو حيان، البحر المحيط، ١١٨/١٥ .

(٨) سورة التوبة، آية رقم (١٢٨) .

(٩) سورة النساء، آية رقم (١٢) .

(١٠) البيلي، الاختلاف بين القراءات، ص١١٠-١١١ .

(١١) والأمر كذلك على خلاف وفيه تفصيل وليس هنا مكانه، ويمكن العودة إلى المصادر التالية : القسطلاني، لطائف الإشارات، ١/ ٧٣. وابن قدامة، المغني، ١/ ٥٧٠- ٥٧١ . ومقدمات كتب التفاسير .

(١٢) انظر : أبو حيَّان، البحر المحيط، ١/ ٨٧. والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ١/ ٦٢ . والبيلي، الاختلاف بين القراءات، ص٩١ .

(١٣) سورة المائدة، آية رقم (٨٩) .

(١٤) البيلي، الاختلاف بين القراءات، ص١١٣ . ولمزيد بسط القول انظر المصادر التالية : السيوطي، الاتقان، ١/ ٢٤٦-٢٤٧ . والشوكاني، فتح القدير، ٢/ ٧٢ .

(١٥) ابن قدامة، روضة الناظر، ١/ ١٣٩- ١٤٠ .

(١٦) سورة المائدة، آية رقم (٦) .

(١٧) والخلاف الوارد في قراءتها متواتر، باستثناء قراءة الضم فهي قراءة شاذة .

(١٨) الأهوازي، مفردة الحسن البصري، ص٤٣ . وعبد الفتاح القاضي، القراءات الشاذة، ص٤٢ . وأحمد مختار عمر، وآخرون، معجم القراءات، ٢/ ١٩٤-١٩٥ . والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٦/ ٩١ .

(١٩) وهم : نافع، وابن عامر، والكسائي .

(٢٠) ابن أبي مريم، الموضح، ١/ ٤٣٧. وابن الجزري، النشر، ٢/ ٢٥٤ . والداني، التيسير، ص٩٨ .

وإلى ذلك أشار الشاطبي بقوله: وَأَرْجُلكم بالنَّصْبِ عَمّ رضاً عَلَا. في إشارة إلى: نافع وابن عامر "عَمّ"، والكسائي "الرّاء"، وحفص "العين". انظر: الشاطبي، حرز الأماني، ص٤٩.

(٢١) ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٤٥.

(٢٢) الكاساني، بدائع الصنائع، ١/ ٥، ٦.

(٢٣) ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٤٥. والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٦/ ٩١.

(٢٤) النووي، المجموع، ١/ ٤٤٧.

(٢٥) ابن قدامة، المغني، ١/ ١٥٠، ١٥٢.

(٢٦) لم يأخذ ابن حزم في- قوله بوجوب غسل الرجلين في الوضوء- بقراءة النصب، وإنما أخذ بقراءة الجر، لكنه اعتبرها منسوخة بالنصوص الحديثية التي تأمر بالغسل، وأول قراءة النصب على أنها جاءت باعتبار الموضع. انظر: ابن حزم، المحلّى، ٢/ ٥٦-٥٨. ومن النصوص الحديثية التي استدل بها ابن حزم على وجوب غسل الرجلين في الوضوء وأنها ناسخة للمسح الوارد في الآية، ما روي عن عبد الله بن عمرو بن العاص -رضي الله عنهما- أنه قال: " خرجنا مع رسول الله -صلى الله عليه وسلم- من مكة إلى المدينة، حتى إذا كنا بماء بالطريق، تعجل قوم عند العصر، فتوضأوا وهم عجال، فانتهينا إليهم وأعقابهم تلوح لم يمسها الماء، فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- : ويل للأعقاب من النار، اسبغوا الوضوء" قال ابن حزم: " فأمر -عليه السلام- بإسباغ الوضوء في الرجلين، وتوعد بالنار على ترك الأعقاب، فكان هذا الخبر زائداً على ما في الآية وعلى الأخبار التي ذكرنا وناسخاً لما فيها ولما في الآية والأخذ بالزائد واجب". انظر: ابن الحجاج، الجامع الصحيح، ١/ ٢١٤، كتاب الطهارة، باب وجوب غسل الرجلين بكمالهما، حديث رقم: ٢٤١. وابن حزم، المحلى، ٢/ ٥٧.

(٢٧) ابن قدامة، المغني، ١/ ١٥٢. والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٦/ ٩٣. والطبري، جامع البيان، ٦/ ١٢٧، ١٢٨.

(٢٨) النووي، المجموع، ١/ ٤٤٧.

(٢٩) ابن قدامة، المغني، ١/ ١٥٠.

(٣٠) الكاساني، بدائع الصنائع، ١/ ٥. والنووي، المجموع، ١/ ٤٤٩.

(٣١) الطبري، جامع البيان، ٦/ ١٢٦. والكاساني، بدائع الصنائع، ١/ ٥.

(٣٢) النووي، المجموع، ١/ ٤٤٨.

(٣٣) شبه هذا الجبل حين غشيه المطر وعمه الخصب بشيخ ضعيف في بجاد، والبجاد: كساء مخطط، وخص الشيخ لأنه متدثر أبداً متزمل في ثيابه، وخفض "مزمل" على الجوار، وحقه أن يكون نعتاً لـ "كبير"، والودق: المطر، والأفانين: الضروب والأنواع. انظر: امرىء القيس، ديوان امروء القيس بتحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، ص ٢٥. وابن هشام، مغني اللبيب، ٢/ ٧٨٨.
ومن ذلك أيضاً قول الشاعر أبي الغريب الأعرابي:
يَا صَاحِ بَلِّغْ ذَوِي الزَّوْجَاتِ كُلِّهِمُ أنْ لَيْسَ وَصْلٌ إذَا انْحَلَّتْ عُرَى الذَّنَبِ
بجر كلمة: "كل" مع أنها توكيد لكلمة: "ذوي" المنصوبة. انظر: ابن هشام، مغني اللبيب، ٢/

٧٨٩ . وابن هشام، شرح شذور الذهب، ص٤٣٦ . والسيوطي، همع الهوامع، ٢/ ٤٤٠ . والبغدادي، خزانة الأدب، ٥/ ٩٣ ، ٩٤ .

(٣٤) الشَّنُ والشَّنَّةُ: القربة الخَلَق، وجمع الشَّن الشِّنان. الرازي، مختار الصحاح، ص١٤٦، مادة (شنن). وابن منظور، لسان العرب، ٧/ ٢١٨، مادة (شنن).

(٣٥) سورة هود آية رقم (٢٦).

(٣٦) الغزالي، المنخول، ص٢٠٢ .

(٣٧) النواجي، الشفاء في بديع الاكتفاء، ص ٢٣ . والخفاجي، طراز المجالس، ٢٤، وفيه: يا ليت شيخك قد غدا. والجَبُّوري، شعر عبد الله الزِّبَعرى، ص٣٢، وفيه يا ليت زوجك قد غدا. والشاعر هو عبد الله بن الزِّبَعْرَى.

(٣٨) الغزالي، المنخول، ص٢٠٢ .

(٣٩) ابن قدامة، المغني، ١/ ١٥٤ . وانظر: الفارسي، الحجّة، ٢١٥ .

(٤٠) سورة ص آية رقم (٣٣).

(٤١) وقريب من هذا قول الزمخشري في الكشاف: " قرأ جماعة (وأرجلَكم) بالنصب، فدل على أن الأرجل مغسولة، فإن قلت: فما تصنع بقراءة الجر ودخولها في حكم المسح؟ قلت: الأرجل من بين الأعضاء الثلاثة المغسولة تغسل بصب الماء عليها، فكانت مظنة للإسراف المذموم المنهي عنه، فعطفت على الثالث الممسوح لا لتمسح، ولكن لينبه على وجوب الاقتصاد في صب الماء، وقيل (إلى الكعبين) فجيء بالغاية إماطة لظن ظان يحسبها ممسوحة، لأن المسح لم تضرب له غاية في الشريعة" . انظر: الزمخشري، الكشاف، ١/ ٦١٠-٦١١ .

(٤٢) الفارسي، الحجّة، ٣/ ٢١٥ .

(٤٣) الكاساني، بدائع الصنائع، ١/ ٦ . والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٦/ ٩٢-٩٣ , ٩٤ . والنووي، المجموع، ١/ ٤٤٩ . وابن قدامة، المغني، ١/ ١٥٣-١٥٤ .

(٤٤) ذكره ابن الأثير في النهاية، ٤/ ٣٢٧، ولم نعثر عليه في كتب السنة.

(٤٥) ابن الأثير، النهاية، ٤/ ٣٢٧.

(٤٦) النووي، المجموع، ١/ ٤٥٠ .

(٤٧) الطوسي، النهاية، ص١٣ . الحلِّي، شرائع الإسلام، ١/ ٢٧ .

(٤٨) الطبري، جامع البيان، ٦/ ١٢٦، ١٢٨، ١٢٩ . والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٦/ ٩٢ . والنووي، المجموع، ١/ ٤٤٧ .

(٤٩) الطوسي، النهاية، ص١٣ .

(٥٠) الطبري، جامع البيان، ٦/ ١٢٨ . والكاساني، بدائع الصنائع، ١/ ٥-٦ . والنووي، المجموع، ١/ ٤٤٧ .

(٥١) انظر: سيبويه، الكتاب، ١/ ٣٤ . والشاعر هو عقيبة بن هبيرة الأسدي.

(٥٢) أي ارفق، والسُّجُحُ: اللَّيْن السَّهْل. انظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٢٨٥، مادة (سجح).

(٥٣) الطبري، جامع البيان، ٦/ ١٣٠-١٣١ . وانظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٦/ ٩٢ . والنووي، المجموع، ١/ ٤٤٧ .

(٥٤) الكاساني، بدائع الصنائع، ١/ ٥ . وابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٤٥ . والنووي، المجموع، ١/ ٤٤٧ .

(٥٥) الكاساني، بدائع الصنائع، ١/ ٦ .

(٥٦) ذكره الإمام النووي في المجموع المجموع، ١/ ٤٤٧، ولم يتعرض له ابن حزم حينما تحدث في هذه المسألة .

(٥٧) الكاساني، بدائع الصنائع، ١/ ٥ .

(٥٨) المصدر نفسه، ١/ ٦ .

(٥٩) القيسي، مشكل إعراب القرآن، ١/ ٢٢١ . وعبد الفتاح القاضي، القراءات الشاذة، ص٤٢ .

(٦٠) ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن، ص٣١ .

(٦١) البخاري، الجامع الصحيح، ١/ ٦٥، كتاب الوضوء، باب غسل الوجه باليدين من غرفة واحدة، رقم: ١٤٠ .

(٦٢) أبو داود، سنن أبي داود، ١/ ٣٣، كتاب الطهارة، باب الوضوء ثلاثاً ثلاثاً، رقم: ١٣٥، وقال الألباني: حسن صحيح، دون قوله "أو نقص" فإنه شاذ. انظر: الألباني، صحيح سنن أبي داود، ١/ ٢٨، رقم: ١٢٣ .

(٦٣) أبو داود، سنن أبي داود، ١/ ٣٠، كتاب الطهارة، باب صفة وضوء النبي -صلى الله عليه وسلم-، رقم: ١٢٠ .

(٦٤) سبق تخريجه انظر ص (٥) من هذا البحث.

(٦٥) انظر مزيداً من الردود على المخالفين في: النووي، المجموع، ١/ ٤٥٠-٤٥١ .

(٦٦) سورة البقرة، آية رقم (٢٢٢) .

(٦٧) قراءتها على هذا النحو متواترة .

(٦٨) ابن أبي مريم، الموضح، ١/ ٣٢٦ . وأبو حيان، البحر المحيط، ٢/ ١٧٨ . والبنا، الإتحاف، ١/ ٤٣٨ . ومحمد خاروف، المُيَسَّر، ص٣٥ . كما ورد الحرف نفسه عن ابن محيصن كذلك، انظر: الأهوازي، مفردة ابن محيصن، بتحقيق تقي الدين عبد الباسط، ص٦٥ .

(٦٩) انظر: الفارسي، الحجّة، ٢/ ٣٢٣ .

(٧٠) ابن أبي مريم، الموضح، ١/ ٣٢٦ . والقراءة على هذا النحو متواترة، وإلى هذا المعنى أشار الشاطبي بقوله:
وَيَطْهُرْنَ فِي الطَّاء السكونُ وهاؤُهُ   يُضَمَّ وخَفَّاً إذ سَمَا كّيفَ عُوِّلا
الشاطبي، حرز الأماني، ص٤١ .

(٧١) ابن أبي مريم، الموضح، ١/ ٣٢٦ . وأبو حيان، البحر المحيط، ٢/ ١٧٨ . والبنا، الإتحاف، ١/ ٤٣٨ . ومحمد خاروف، المُيَسَّر، ص٣٥ .

(٧٢) ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ١١٦ .

(٧٣) النووي، المجموع، ٢/ ٣٩٧.
(٧٤) ابن قدامة، المغني، ١/ ٣٨٧.
(٧٥) العيني، البناية، ١/ ٦٥٣.
(٧٦) النووي، المجموع، ٢/ ٣٩٧.
(٧٧) ابن قدامة، المغني، ١/ ٣٨٧.
(٧٨) سورة النساء، آية رقم (٦).
(٧٩) النووي، المجموع، ٢/ ٣٩٧-٣٩٨. وابن قدامة، المغني، ١/ ٣٨٧. والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٨٩.
(٨٠) ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ١١٦.
(٨١) الطبري، جامع البيان، ٢/ ٣٨٥. والقرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٨٨.
(٨٢) ابن حزم، المحلَّى، ٢/ ١٧٢.
(٨٣) ابن حزم، المحلَّى، ٢/ ١٧١-١٧٢.
(٨٤) العيني، البناية، ١/ ٦٥٣. البخاري، كشف الأسرار، ٣/ ٩١-92.
(٨٥) العيني، البناية، ١/ ٦٥٣.
(٨٦) انظر: ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن، ص١٣، ١٤. وأحمد مختار عمر وآخرون، معجم القراءات القرآنية، ١/ ٢٢١.
(٨٧) انظر: النووي، المجموع، ٢/ ٣٩٨.
(٨٨) سورة البقرة، آية رقم (٢٣٨).
(٨٩) وهي قراءة شاذة.
(٩٠) ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن، ص١٥. وأحمد مختار عمر وآخرون، معجم القراءات القرآنية، ١/ ١٨٤-١٨٥. وأبو حيان، البحر المحيط، ٢/ ٤٢.
(٩١) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢٠٩. والنووي، المجموع، ٣/ ٦٤. وابن قدامة، المغني، ١/ ٤٢١.
(٩٢) ابن قدامة، المغني، ١/ ٤٢١.
(٩٣) النووي، المجموع، ٣/ ٦٤.
(٩٤) لم نعثر على الذي روي عن حفصة في كتب السنة.
(٩٥) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢٠٩.
(٩٦) أبو داود، سنن أبي داود، ١/ ١٠٩-١١٠، كتاب الصلاة، باب في وقت صلاة العصر، حديث رقم: ٤١٠. قال الألباني: صحيح، انظر: الألباني، صحيح سنن أبي داود، ١/ ٨٣، حديث رقم: ٣٩٦.
(٩٧) الهاجرة والهجير والهجيرة والهجر: نصف النهار عند زوال الشمس مع الظهر أو عند زوالها إلى العصر لأن الناس يستكنون في بيوتهم كأنهم تهاجروا، وشدة الحر. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٦٣٧، مادة هجر. وابن منظور، لسان العرب، ١٥/ ٣٤، مادة (هجر).

(٩٨) أبو داود، سنن أبي داود، ١/ ١١٠، كتاب الصلاة، باب في وقت صلاة العصر، حديث رقم: ٤١١. قال الألباني: صحيح، انظر: الألباني، صحيح سنن أبي داود، ١/ ٨٣، حديث رقم: ٣٩٧.
(٩٩) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٠.
(١٠٠) السرخسي، المبسوط، ١/ ١٤١. وشلبي، حاشية شلبي على تبيين الحقائق/ ١/ ٨٠.
(١٠١) النووي، المجموع، ٣/ ٦٤.
(١٠٢) ابن قدامة، المغني، ١/ ٤٢١.
(١٠٣) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٠.
(١٠٤) ابن عطية، المحرر الوجيز، ١/ ٣٢٣.
(١٠٥) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٠.
(١٠٦) الترمذي، الجامع الصحيح، ١/ ٣٣٩-٣٤٠، أبواب الصلاة، باب ما جاء في صلاة الوسطى أنها العصر وقد قيل إنها الظهر، رقم: ١٨١، وهو عن ابن مسعود، قال الترمذي: هذا حديث حسن صحيح. وقال الألباني: صحيح، انظر: الجامع الصحيح للترمذي بتخريج الألباني، ص٥٤، أبواب الصلاة، باب ما جاء في صلاة الوسطى أنها العصر وقد قيل إنها الظهر، رقم: ١٨١، وأخرجه الترمذي أيضاً عن سمرة بن جندب باللفظ نفسه، وقال: حديث سمرة في صلاة الوسطى حديث حسن. انظر: الترمذي، الجامع الصحيح، ١/ ٣٤٠- ٣٤٢، أبواب الصلاة، ، باب ما جاء في صلاة الوسطى أنها العصر وقد قيل إنها الظهر، رقم: ١٨٢. وقال الألباني صحيح، انظر: الجامع الصحيح للترمذي بتخريج الألباني، ص٥٤، أبواب الصلاة، باب ما جاء في صلاة الوسطى أنها العصر وقد قيل إنها الظهر، رقم: ١٨٢.
(١٠٧) ابن الحجاج، الجامع الصحيح، ١/ ٤٣٧، كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب دليل من قال الصلاة الوسطى هي صلاة العصر، رقم: ٦٢٧.
(١٠٨) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٠. والنووي، المجموع، ٣/ ٦٤.
(١٠٩) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٠.
(١١٠) النووي، المجموع، ٣/ ٦٣.
(١١١) قال القرطبي: والصحيح عن علي أنها العصر وروي عنه ذلك من وجه معرف صحيح. انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١١.
(١١٢) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٠-٢١١.
(١١٣) المصدر نفسه، ٣/ ٢١١.
(١١٤) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١١.
(١١٥) المصدر نفسه.
(١١٦) المصدر نفسه، ٣/ ٢١٢.
(١١٧) المصدر نفسه.
(١١٨) المصدر نفسه.

(١١٩) ابن الحجاج، الجامع الصحيح، ١/ ٤٣٨، كتاب الصلاة، باب الدليل لمن قال الصلاة الوسطى هي صلاة العصر، حديث رقم: ٦٣٠.

(١٢٠) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٢.

(١٢١) ابن حجر، فتح الباري، ٨/ ١٩٦.

(١٢٢) ذكره القرطبي في الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٣. وذكر البخاري في التاريخ الكبير، ٦/ ٣٣٠، جزءاً منه، ولم نعثر عليه في مصادر أخرى.

(١٢٣) هذا الحديث ذكره المحدثون مرة عن علي ومرة عن ابن مسعود، انظر: البخاري، الجامع الصحيح، ٣/ ١٠٧١، كتاب الجهاد، باب الدعاء على المشركين، حديث رقم: ٢٧٧٣. وابن الحجاج، الجامع الصحيح، ١/ ٤٣٧، كتاب الصلاة، باب الدليل لمن قال الصلاة الوسطى هي صلاة العصر. حديث رقم: ٦٢٧. والبيهقي، السنن الكبرى، ١/ ٦٧٤، كتاب الصلاة، باب من قال هي صلاة العصر، حديث رقم" : ٢١٦٠, ٢١٦٣. والهيثمي، مجمع الزوائد، ٢/ ٤، كتاب الصلاة، باب التأذين للفوائت.

(١٢٤) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢١٣.

(١٢٥) سورة البقرة، آية رقم (١٨٤).

١٢٦)) هذه هي القراءة الثابتة في المصحف وما عداها فهو من القراءات الشاذة.

(١٢٧) ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن، ص١١ , ١٢. وأبو حيان، البحر المحيط، ٢/ ٣٥. وأحمد مختار عمر وآخرون، معجم القراءات القرآنية، ١/ ١٤١. وابن جني، المحتسب، ١/ ١١٨.

(١٢٨) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٢/ ٢٨٦، ٢٨٨.

(١٢٩) النووي، المجموع، ٦/ ٢٤٩.

(١٣٠) البخاري، الجامع الصحيح، ٢/ ٦٨٨، كتاب الصوم، باب وعلى الذين يطيقونه فدية ...، حديث رقم: ١٨٤٧.

(١٣١) أبو داود، سنن أبي داود، ٢/ ٣٠٦، كتاب الصوم، باب نسخ قوله "وعلى الذين يطيقونه فدية"، حديث رقم: ٢٣١٥. قال الألباني: صحيح، انظر: الألباني: صحيح سنن أبي داود، ٢/ ٤٤٠-٤٤١، حديث رقم: ٢٠٣٠.

(١٣٢) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٢/ ٢٨٧-٢٨٨.

(١٣٣) المصدر نفسه، ٢/ ٢٨٨.

(١٣٤) المصدر نفسه، ٢/ ٢٨٦، ٢٨٨.

(١٣٥) المصدر نفسه، ٢/ ٢٨٨.

(١٣٦) أبو داود، سنن أبي داود، ٢/ ٣٠٥- ٣٠٦، كتاب الصوم، باب من قال هي مثبتة للشيخ والحبلى، حديث رقم: ٢٣١٧. قال الألباني: صحيح، انظر الألباني، صحيح سنن أبي داود، ٢/ ٤٤١، حديث رقم: ٢٠٣٢.

(١٣٧) أبو داود، سنن أبي داود، ٢/ ٣٠٦، كتاب الصوم، باب من قال هي مثبتة للشيخ والحبلى، حديث

رقم: ٢٣١٨. قال الألباني: شاذ، انظر: الألباني، ضعيف سنن أبي داود، ص٢٣١، حديث رقم: ٥٠٣.

(١٣٨) الدارقطني، سنن الدارقطني، ٢/ ٢٠٥، كتاب الصيام باب طلوع الشمس بعد الإفطار، وقال: وهذا إسناد صحيح.

(١٣٩) الدارقطني، سنن الدارقطني، ٢/ ٢٠٥، كتاب الصيام باب طلوع الشمس بعد الإفطار، وقال: وهذا صحيح.

(١٤٠) المصدر نفسه، ٢/ ٢٠٦، كتاب الصيام باب طلوع الشمس بعد الإفطار، وقال: إسناد صحيح.

(١٤١) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٢/ ٢٨٨.

(١٤٢) ابن قدامة، المغني، ٣/ ٨٠. والنووي، المجموع، ٦/ ٢٧٣.

(١٤٣) الفدية: بكسر الفاء مفرد، والجمع فِدَىً وفديات، وهي ما يقوم مقام الشيء دفعاً للمكروه عنه وهي أنواع، والمراد هنا: فدية الصوم عمن أفطر لعلة لا يرجى زوالها، أو للحامل والمرضع عند البعض وهي إطعام مسكين عن كل يوم. انظر: قلعجي وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ص٣٤١.

(١٤٤) ابن قدامة، المغني، ٣/ ٨٠-٨١.

(١٤٥) النووي، المجموع، ٦/ ٢٧٣.

(١٤٦) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٩٧. وابن قدامة، المغني، ٣/ ٨٠.

(١٤٧) ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٥٣٧.

(١٤٨) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٩٧.

(١٤٩) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٩٧. وابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٥٣٧. والنووي، المجموع، ٦/ ٢٧٥.

(١٥٠) ابن قدامة، المغني، ٣/ ٨٠. وابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٥٣٧.

(١٥١) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٩٧.

(١٥٢) ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٥٣٧. والنووي، المجموع، ٦/ ٢٧٥. وابن قدامة، المغني، ٣/ ٨١.

(١٥٣) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٩٧.

(١٥٤) النووي، المجموع، ٦/ ٢٦١، ٢٦٣.

(١٥٥) ابن قدامة، المغني، ٣/ ٨٢.

(١٥٦) وقد أيدوا قولهم هذا بآثار عن الصحابة -رضي الله عنه- كابن عباس وأبي هريرة وابن عمر وأنس بن مالك. انظر: النووي، المجموع، ٦/ ٢٦٠-٢٦١.

(١٥٧) ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٥٣٨.

(١٥٨) النووي، المجموع، ٦/ ٢٦١. وهو قول مكحول وربيعة واختاره ابن المنذر. انظر: النووي، المجموع، ٦/ ٢٦٣.

(١٥٩) سورة البقرة، آية رقم (٢٨٦).

(١٦٠) فضل عباس، التبيان والاتحاف، ص٦٩.

(١٦١) سورة البقرة، آية رقم (١٥٨).
(١٦٢) سورة البقرة، آية رقم (١٨٤).
(١٦٣) سورة البقرة، آية رقم (١٨٤).
(١٦٤) متتابعات قراءة شاذة.
(١٦٥) انظر: أبو حيّان، البحر المحيط، ٢/ ٣٥. وأحمد مختار عمر وآخرون، معجم القراءات القرآنية، ١/ ١٤١.
(١٦٦) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٢/ ٢٨٢. وابن حجر، فتح الباري، ٤/ ١٨٩. ومالك، الموطأ، ١/ ٣٠٥.
(١٦٧) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ١٠٢.
(١٦٨) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٢/ ٢٨٢.
(١٦٩) النووي، المجموع، ٦/ ٤١١.
(١٧٠) المقدسي، الشرح الكبير، ٣/ ٨٥.
(١٧١) المقدسي، الشرح الكبير، ٣/ ٨٥.
(١٧٢) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٢/ ٢٨٢. والمقدسي، الشرح الكبير، ٣/ ٨٥.
(١٧٣)الشيرازي، المهذب، ٢/ ٦٢٤، واستدلوا أيضاً بقول ابن عمر -رضي الله عنهما- أنه قال: إن شاء فرق وإن شاء تابع. أخرجه الدارقطني في السنن، ٢/ ١٩٣، كتاب الصيام، باب القبلة للصائم، رقم: ٧٤مرفوعاً وقال: لم يسنده غير سفيان بن بشر. قال في التعليق، ٢/ ١٩٣-١٩٤: " في إسناد هذا الحديث سفيان بن بشر، وتفرد بوصله وقد صحح الحديث ابن الجوزي، وقال: ما علمنا أحداً طعن في سفيان بن بشر ". وقال أبو عبيدة في قضاء رمضان: الله لم يرخص لكم في فطره وهو يريد أن يشق عليكم في قضائه. انظر: المقدسي، الشرح الكبير، ٣/ ٨٥. وعن محمد بن المنكدر أنه قال: بلغني أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- سئل عن تقطيع قضاء رمضان فقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- : لو كان على أحدكم دين فقضاه من الدرهم أوالدرهمين حتى يقضي ما عليه من الدين هل كان ذلك قاضياً دينه؟ قالوا: نعم، يا رسول الله، قال: فالله أحق بالعفو والتجاوز منكم ". ذكره المقدسي في الشرح الكبير، ٣/ ٨٥- ٨٦، وقال: رواه الأثرم. وأخرجه البيهقي في السنن الكبرى، ٤/ ٤٣٢، كتاب الصيام، باب قضاء شهر رمضان إن شاء متفرقاً، رقم: ٨٢٤٣. والدارقطني في السنن، ٢/ ١٩٤، كتاب الصيام، باب القبلة للصائم، رقم: ٧٧، وقال: إسناده حسن إلا أنه مرسل، وقد وصله غير أبي بكر عن يحيى بن سليم إلا أنه جعله عن موسى بن عقبة عن أبي الزبير عن جابرولا يثبت متصلاً. ولأنه صوم لا يتعلق بزمان بعينه فلم يجب فيه التتابع كالنذر المطلق. انظر: المقدسي، الشرح الكبير، ٣/ ٨٦.
(١٧٤) الدارقطني، سنن الدارقطني، ٢/ ١٩١، كتاب الصيام، باب القبلة للصائم، رقم: ٥٧. وقال: عبد الرحمن بن إبراهيم ضعيف الحديث. والبيهقي، السنن الكبري، ٤/ ٤٣٣، كتاب الصيام، باب قضاء شهر رمضان إن شاء متفرقاً، رقم: ٨٢٤٤، وقال: عبد الرحمن بن إبراهيم مدني قد

ضعفه يحيى بن معين وأبو عبد الرحمن النسائي والدارقطني . وقال ابن التركماني تعليقاً على قول البيهقي : " الذي نقله ابن الجوزي والذهبي في كتابه الضعفاء وكتابه المسمى بالميزان عن النسائي أنه قال في عبد الرحمن هذا ليس بالقوي وفي تاريخ البخاري أنه ثقة ، وفي كتاب ابن القطان قال البخاري : قال حبان : ثنا عبد الرحمن بن إبراهيم ثقة ، وقال ابن معين : ثقة ، وقال ابن حنبل : ليس به بأس وقال أبو زرعة : لا بأس به أحاديثه مستقيمة ، وعند الدار قطني في إسناد هذا الحديث توثيقه إذ في السند ثنا حبان بن هلال ، ثنا عبد الرحمن بن إبراهيم القاص وهو ثقة ، وقال ابن عدي : لم يتبين في حديثه ورواياته حديث منكر فأذكره به . قال ابن القطان : فهو مختلف فيه والحديث من روايته حسن " .

(١٧٥) الشيرازي ، المهذب ، ٢/ ٦٢٤ . والمقدسي ، الشرح الكبير ، ٣/ ٨٥ .

(١٧٦) ابن حجر ، فتح الباري ، ٤/ ١٨٩ .

(١٧٧) ابن رشد ، بداية المجتهد ، ١/ ٥٣٥ . والقرطبي ، الجامع لأحكام القرآن ، ٢/ ٢٨١ ، ٢٨٢ . والمقدسي ، الشرح الكبير ، ٣/ ٨٥ . وابن حزم ، المحلَّى ، ٦/ ٢٦١ . وابن حجر ، فتح الباري ، ٤/ ١٨٩ .

(١٧٨) مالك ، الموطأ ، ١/ ٣٠٥ ، كتاب الصيام ، باب ما جاء في قضاء رمضان والكفارات ، حديث رقم : ٦٧٥ . وابن حزم ، المحلَّى ، ٦/ ٢٦١ .

(١٧٩) أخرجه البيهقي في السنن الكبرى ، ٤/ ٤٣٠-٤٣١ ، كتاب الصيام ، باب قضاء شهر رمضان إن شاء متفرقاً ، حديث رقم : ٨٢٣٤ ، وقال البيهقي : قولها سقطت تريد نسخت لا يصح له تأويل غير ذلك . وعبد الرزاق في مصنفه ، ٤/ ٢٤١ ، باب قضاء رمضان ، حديث رقم : ٧٦٥٧ . والدارقطني في سننه ، ٢/ ١٩٢ ، باب القبلة للصائم ... حديث رقم : ٦٠ , ٦١ ، وقال : إسنادهما صحيح ، وكلمة "سقطت" انفرد بها عروة .

(١٨٠) سورة البقرة ، آية رقم (١٥٨) .

(١٨١) ابن خالويه ، مختصر في شواذ القرآن ، ص١١ . وأبو حيان ، البحر المحيط ، ١/ ٤٥٦ . والرازي ، مفاتيح الغيب ، ٢/ ٤٥ . وأحمد مختار عمر وآخرون ، معجم القراءات القرآنية ، ١/ ١٢٨ ، وهي قراءة شاذة .

(١٨٢) ابن جني ، المحتسب ، ١/ ١٥ . واعتبر لا زائدة ، وهي قراءة شاذة .

(١٨٣) ابن رشد ، بداية المجتهد ، ١/ ٦١٢ .

(١٨٤) النووي ، المجموع ، ٨/ ١٠٣ .

(١٨٥) ابن قدامة ، المغني ، ٣/ ٤١٠ . والبهوتي ، كشاف القناع ، ٢/ ٤٨٧ .

١٨٦)) أما الحنفية فقد عدوا السعي بين الصفا والمروة واجباً ، وإن كانوا قد اتفقوا مع الجمهور في الاستدلال بالقراءة نفسها ، واستدلوا على قولهم بالوجوب بقوله - تعالى : " ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلاً " (آل عمران/ ٩٧) ، ووجه الدلالة عندهم : أن حج البيت زيارته ، فظاهره يقتضي أن يكون طواف الزيارة هو الركن لا غير ، إلا أنه زيد عليه الوقوف بعرفة بدليل ، فمن ادعى زيادة

السعي فعليه الدليل، وقول النبي -صلى الله عليه وسلم- : "الحج عرفة" (*) يقتضي أن يكون الوقوف بعرفة كل الركن، إلا أنه زيد عليه طواف الزيارة فمن ادعى زيادة السعي فعليه الدليل، واستدلوا كذلك بما روي عن عائشة -رضي الله عنها- أنها قالت: " ما تم حج امرىء قط إلا بالسعي"، وفيه إشارة إلى أنه واجب، وليس بفرض، لأنها وصفت الحج بدونه بالنقصان لا بالفساد، وفوت الواجب هو الذي يوجب النقصان. انظر فيما سبق: الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ١٣٣.

(*)- أبو داود، سنن أبي داود، ٢/ ٢٠٣، كتاب المناسك، باب من لم يدرك عرفة، رقم: ١٩٤٩. والترمذي، الجامع الصحيح، ٣/ ٢٣٧، كتاب الحج، باب ما جاء فيمن أدرك الإمام بجمع فقد أدرك الحج، رقم: ٨٨٩. والحديث صحيح، انظر: الألباني، إرواء الغليل، ٤/ ٢٥٦، رقم: ١٠٦٤.

(١٨٧) قول عروة هذا، لعله جاء بعد أن أوضحت له عائشة -رضي الله عنها- المقصود بقوله -تعالى-: "فلا جناح عليه أن يطوف بهما" فقد أخرج الترمذي عنه أنه قال: " قلت لعائشة ما أرى على أحد لم يطف بين الصفا والمروة شيئاً، وما أبالي ألا أطوف بينهما، فقالت: بئس ما قلت يا ابن أختي! طاف رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وطاف المسلمون، وإنما كان من أَهَلَّ لمناة (اسم صنم في جهة البحر) الطاغية التي بالمُشَلَّل لا يطوفون بين الصفا والمروة فأنزل الله -تعالى- "فمن حج البيت أو اعتمر فلا جناح عليه أن يطوف بهما"، ولو كانت كما تقول لكانت: " فلا جناح عليه ألاَّ يطوف بهما". انظر: الترمذي، الجامع الصحيح، ٥/ ٢٠٨-٢٠٩، كتاب تفسير القرآن، باب ومن سورة البقرة، حديث رقم: ٢٩٦٥، وقال الترمذي: هذا حديث حسن صحيح. وقال الشيخ الألباني: صحيح. انظر: الترمذي، سنن الترمذي بتخريج الألباني، ص٦٦٣-٦٦٤، حديث رقم: ٢٩٦٥.

(١٨٨) القفندر: القبيح المنظر. انظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص٥٩٨، مادة (قفندر). وابن منظور، لسان العرب، ١١/ ٢٦٨، مادة (قفندر)، وينسب إلى أبي النّجم.

(١٨٩) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٢/ ١٨٢.

(١٩٠) ابن قدامة، المغني، ٣/ ٤١٠.

(١٩١) النووي، المجموع، ٨/ ١٠٤. وابن قدامة، المغني، ٣/ ٤١٠. وانظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٢/ ١٨٢.

(١٩٢) النووي، المجموع، ٨/ ١٠٤. وانظر: ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٦١٣. وابن قدامة، المغني، ٣/ ٤١١.

(١٩٣) انظر: النووي، المجموع، ٨/ ١٠٤-١٠٥. والبخاري، الجامع الصحيح، ٢/ ٥٩٢. وانظر هامش (٨) من الصفحة السابقة.

(١٩٤) انظر: أبو حيّان، البحر المحيط، ١/ ٤٥٧. وأحمد مختار عمر وآخرون، معجم القراءات القرآنية، ١/ ١٢٨.

(١٩٥) سورة البقرة، آية رقم (١٩٦).

(١٩٦) العكبري، إعراب القراءات الشواذ، ١/ ٢٣٧، والبنَّا، الاتحاف، ١/ ٤٣٣، وهي قراءة شاذة.
(١٩٧) ابن خالويه، مختصر في شواذ القرآن، ص١٢.
(١٩٨) العكبري، إعراب القراءات الشواذ، ١/ ٢٣٧ وإسماعيل الطحان، دور الوقف في خدمة النص القرآني، مجلة بحوث السيرة، عدد ٢, ١٩٨٧م، ص٥٤٥.
وحمل النحاس القراءة بالرفع على الشذوذ والبعد، يقول: " لأن العمرة يجب أن يكون إعرابها كإعراب الحج كذا سبيل المعطوف، فإن قيل: رفعها بالابتداء لم تكن في ذلك فائدة؛ لأن العمرة لم تزل لله -عز وجل-، وأيضاً تخرج العمرة من الإتمام". انظر: النَّحاس، إعراب القرآن، ١/ ٢٩٣.
(١٩٩) العكبري، إعراب القراءات الشواذ، ١/ ٢٣٦. والتبيان، ١/ ٥٩. والبنَّا، الاتحاف، ١/ ٤٣٣.
(٢٠٠) الحصكفي، ٢/ ٤٧٢. وابن الهمام، فتح القدير، ٢/ ٣٠٦.
(٢٠١) الحطاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧.
(٢٠٢) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤.
(٢٠٣) النووي، المجموع، ٧/ ١١.
(٢٠٤) بعض الفقهاء اعتبرها سنة مؤكدة.
(٢٠٥) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤.
(٢٠٦) الحطاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧.
(٢٠٧) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٢٢٦.
(٢٠٨) الدارقطني، علل الدارقطني، ٧/ ٧١، رقم: ١٢٢٤. والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٦٩، كتاب الحج، باب من قال العمرة تطوع، رقم: ٨٧٥٠، قال ابن حجر في التلخيص، ٢/ ٢٢٦،: وإسناده ضعيف، وأبو صالح ليس هو ذكوان السمان، بل هو أبو صالح ماهان الحنفي. وذكره الهيثمي في مجمع الزوائد ٣/ ٢٠٥، عن ابن عباس وقال: رواه الطبراني في الكبير، وفيه محمد بن الفضل بن عطية وهو كذاب. ورواه ابن ماجة في سننه، ٢/ ٩٩٥، كتاب المناسك، باب العمرة، رقم: ٢٩٨٩، عن طلحة. قال الكناني: " هذا إسناد ضعيف، عمر بن قيس المعروف بمندل، ضعفه أحمد وابن معين والفلاس وأبو زرعة والبخاري وأبو حاتم وأبو داود، والنسائي، وغيرهم، والحسن الراوي عنه ضعيف". وكذا قال ابن حجر، وقال أيضاً: ولا يصح من ذلك شيء. انظر: الكناني، مصباح الزجاجة، ٣/ ١٩٩-٢٠٠. وابن حجر، تلخيص الحبير، ٢/ ٢٢٧. وقال الألباني: "ضعيف". انظر: الألباني، ضعيف سنن ابن ماجة، ص٢٣٧، رقم: ٦٤٥.
(٢٠٩) حديث بني الإسلام على خمس، رواه عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- عن الرسول -صلى الله عليه وسلم- ونصه: " بني الإسلام على خمس؛ شهادة أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت من استطاع إليه سبيلا". انظر: البخاري، الجامع الصحيح، ٤/ ١٦٤١، كتاب التفسير، باب وليس البر بأن تأتوا البيوت من ظهورها، رقم: ٤٢٤٣. وابن الحجاج، الجامع الصحيح، ١/ ٤٥، كتاب الإيمان، باب بيان أركان الإسلام ودعائمه العظام، رقم: ١٦. والترمذي، الجامع الصحيح، ٥/ ٥، كتاب الإيمان، باب ما جاء بني الإسلام

على خمس، رقم: ٢٦٠٩.

(٢١٠) الحطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧.

(٢١١) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤- ١٧٥.

(٢١٢) النووي، المجموع، ٧/ ١١.

(٢١٣) ابن حزم، المحلى، ٧/ ٣٦.

(٢١٤) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٤. والنووي، المجموع، ٧/ ١١-١٢.

(٢١٥) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٥. وابن عبد البر، التمهيد، ٢٠/ ١٤، ١٨. قال ابن حجر في التلخيص، ٢/ ٢٢٧: " رواه الشافعي وسعيد بن منصور والحاكم وعلقه البخاري". وانظر: ابن حجر، فتح الباري، ٣/ ٥٩٧-٥٩٨.

(٢١٦) ابن قدامة، المغني، ٣/ ١٧٥-١٧٦.

(٢١٧) أبو داود، سنن أبي داود، ٢/ ١٦٧، كتاب المناسك، باب الرجل يحج عن غيره، رقم: ١٨١٠. والترمذي، الجامع الصحيح، ٣/ ٢٦٩-٢٧٠، كتاب الحج، باب ما جاء في الحج عن الشيخ الكبير والميت، رقم: ٩٣٠، وقال: هذا حديث حسن صحيح. والنسائي، سنن النسائي، ٥/ ١١٧، كتاب مناسك الحج، باب العمرة عن الذي لا يستطيع، رقم: ٢٦٣٧. وابن ماجة، سنن ابن ماجة، ٢/ ٩٧٠، كتاب الحج، باب الحج عن الحي إذا لم يستطع، رقم: ٢٩٠٦. والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٣٨-٥٣٩، كتاب الحج، باب المنضو في بدنه لا يثبت على مركب وهو قادر ...، رقم: ٨٦٣٣. قال الألباني: صحيح. انظر: الألباني، صحيح سنن أبي داود، ١/ ٣٤١، رقم: ١٥٩٥. والألباني، صحيح سنن النسائي، ٢/ ٥٥٩، رقم: ٢٤٧٣.

(٢١٨) النووي، المجموع، ٧/ ٩. وانظر: الشوكاني، نيل الأوطار، ٥/ ٣. والبيهقي، السنن الكبرى، ٤/ ٥٧١.

(٢١٩) ابن حزم، المحلى، ٧/ ٣٩.

(٢٢٠) سورة آل عمران، آية رقم (٩٧).

(٢٢١) الشوكاني، نيل الأوطار، ٥/ ٥. وانظر النصوص التي يستدل من خلالها على عدم الوجوب في ص٣-٥ من هذا المصدر.

(٢٢٢) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٢٢٦. والحطَّاب، مواهب الجليل، ٢/ ٤٦٧. وابن عبد البر، التمهيد، ٢٠/ ١٦.

(٢٢٣) الجعرانة بكسر الجيم وإسكان العين: موضع بين مكة والطائف خارج حدود الحرم يعتمر منه. انظر: ابن الأثير، النهاية، ١/ ٢٧٦.

(٢٢٤) الخَلُوق: طيب معروف مركب يتخذ من الزعفران وغيره من أنواع الطيب، وتغلب عليه الحمرة والصفرة. انظر: ابن الأثير، النهاية، ٢/ ٧١.

(٢٢٥) ابن الحجاج، الجامع الصحيح، ٢/ ٨٣٦، كتاب الحج، باب ما يباح للمحرم بحج وعمرة وما لا يباح وبيان تحريم الطيب عليه، رقم: ١١٨٠. وانظر: الشوكاني، نيل الأوطار، ٥/ ٥.

(٢٢٦) الشوكاني، نيل الأوطار، ٥/ ٥ .

(٢٢٧) سورة النساء، آية رقم (١٠٣) .

(٢٢٨) ابن عبد البر، التمهيد، ٢٠/ ١٥ .

(٢٢٩) الكاساني، بدائع الصنائع، ٢/ ٢٢٦ . وابن عبد البر، ٢٠/ ١٦ .

(٢٣٠) ابن عبد البر، التمهيد، ٢٠/ ١٦ .

(٢٣١) ابن التركماني، الجوهر النقي، بهامش السنن الكبرى للبيهقي، ٤/ ٥٧١ .

(٢٣٢) المصدر نفسه .

(٢٣٣) سورة المائدة، آية رقم (٨٩) .

(٢٣٤) متتابعات قراءة شاذة .

(٢٣٥) أبو حيان، البحر المحيط، ٤/ ١٤ . وأحمد مختار عمر وآخرون، معجم القراءات القرآنية، ٢/ ٢٣٦ .

(٢٣٦) أبو حيان، البحر المحيط، ٢/ ٨٦-٨٧ .

(٢٣٧) المصدر نفسه .

(٢٣٨) ابن رشد، بداية المجتهد، ١/ ٧٣٦ .

(٢٣٩) الشربيني، الإقناع، ٢/ ٢٩٣ . والأنصاري، أسنى المطالب، ٤/ ٢٤٨ .

(٢٤٠) ابن قدامة، المغني، ١١/ ٢٧٤ .

(٢٤١) السرخسي، المبسوط، ٣/ ٧٥ . والكاساني، بدائع الصنائع، ٥/ ١١١ .

(٢٤٢) الأنصاري، أسنى المطالب، ٤/ ٢٤٨ .

(٢٤٣) ابن قدامة، المغني، ١١/ ٢٧٤ .

(٢٤٤) المصدر نفسه .

(٢٤٥) المصدر نفسه .

(٢٤٦) ابن قدامة، المغني، ١١/ ٢٧٤ .

قائمة المصادر والمراجع

* القرآن الكريم.

* ابن الأثير، مجد الدين محمد، ت ٦٠٦هـ،

١- النهاية في غريب الحديث والأثر، (١-٥)، تحقيق طاهر الزاوي ومحمود الطَناحي، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).

* أحمد مختار عمر وآخرون،

٢- معجم القراءات القرآنية، (١-٨)، ط٢، الكويت، ١٩٨٨م.

* الأشقر وآخرون، عمر سليمان،

٣- مسائل في الفقه المقارن، ط١، عمان، دار النفائس، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م.

* الألباني، محمد ناصر الدين،

٤- صحيح سنن أبي داود، (١-٣)، ط١، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م.

٥- صحيح سنن النسائي، (١-٣)، ط٢، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٤٠٩هـ-١٩٨٨م.

٦- ضعيف سنن أبي داود، ط١، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ-١٩٩١م.

٧- ضعيف سنن ابن ماجة، ط١، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

* امرىء القيس بن حُجْر، ت٨٠ ق هـ،

٨- ديوان امرىء القيس، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (د، ط)، القاهرة، دار المعارف، (د، ت).

* الأنصاري، زكريا بن محمد، ت٩١٨هـ.

٩- أسنى المطالب شرح روض الطالب، (١-٤)، (د، ط)، دار الكتاب الإسلامي، (د، ت).

* الأهوازي، الحسن بن علي، ت٤٤٦هـ،

١٠- مفردة ابن محيصن، تحقيق تقي الدين عبد الباسط، بحث غير منشور.

١١- مفردة الحسن البصري، تحقيق تقي الدين عبد الباسط، رسالة ماجستير، جامعة الخليل، ٢٠٠١م، غير منشورة.

* البخاري، محمد بن إسماعيل، ت٢٥٦هـ،

١٢- الجامع الصحيح، (١-٦)، تحقيق د. مصطفى ديب البغا، ط٣، بيروت، دار ابن كثير ودار اليمامة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧.

١٣- التاريخ الكبير، (١-٨)، تحقيق هاشم الندوي، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).

* البخاري، عبد العزيز بن أحمد، ت٧٣٠هـ،

١٤- كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، (١-٤)، طبعة بالأوفست، القاهرة، دار الكتاب العربي، (د، ت).

* البغدادي، عبد القادر البغدادي، ت١٠٩٣هـ،

١٥- خزانة الأدب، (١-١٣)، تحقيق عبد السلام هارون، ط٢، القاهرة، مطبعة المدني، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م، الناشر، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ودار الرفاعي بالرياض.

* البنّا، أحمد بن محمد، ت١١١٧هـ،

١٦- إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، (١-٢)، تحقيق شعبان محمد إسماعيل، ط١، بيروت، عالم الكتب، ١٤٠٨هـ-١٩٨٧م.

* البهوتي، منصور بن يونس، ت١٠٤٦هـ،

١٧- كشاف القناع عن متن الإقناع، (١-٦)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.

* البيلي، أحمد،

١٨- الاختلاف بين القراءات، ط١، بيروت، دار الجيل، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

* البيهقي، أحمد بن الحسين، ت٤٥٨هـ،

١٩- السنن الكبرى، (١-١٠)، تحقيق محمد عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.

* ابن التركماني، علاء الدين بن علي، ت٧٤٥هـ،

٢٠- الجوهر النقي، مطبوع مع السنن الكبرى للبيهقي، بتحقيق محمد عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.

* التركي، عبد الله عبد المحسن،

٢١- أسباب اختلاف الفقهاء، ط٢، الرياض، مكتبة الرياض الحديثة، ١٣٩٧هـ-١٩٧٧م.

* الترمذي، محمد بن عيسى، ت٢٩٧هـ،

٢٢- الجامع الصحيح، (١-٥)، تحقيق إبراهيم عطوة، (د، ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د، ت).

٢٣- الجامع الصحيح، حكم على أحاديثه وعلق عليه محمد ناصر الدين الألباني، ط١، الرياض، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، (د، ت).

* ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، ت ٧٢٨هـ،

٢٤- رفع الملام عن الأئمة الأعلام، تحقيق د. محمد سعيد البدري، ط١، القاهرة وبيروت، دار الكتاب المصري، ودار الكتاب اللبناني، ١٤١١هـ-١٩٩٠م.

* الجَبُّوري، د. يحيى،

٢٥- شعر عبد الله الزِّبَعْرى، ط٣، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

* ابن الجزري، محمد بن محمد، ت٨٣٣هـ،

٢٦- النشر في القراءات العشر، (١-٢)، إشراف ومراجعة علي محمد الضباع، (د، ط)، دار الفكر للطباعة والنشر، (د، ت).

٢٧- منجد المقرئين، (د، ط)، القاهرة، المطبعة الوطنية الإسلامية، ١٣٥٠هـ.

* ابن جني، عثمان، ت٣٩٢هـ،

٢٨- المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات، (١-٢) تحقيق علي النجدي، وآخرون، (د، ط) القاهرة، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.
* ابن الحجاج، مسلم بن الحجاج، ت٢٦١هـ،
٢٩- الجامع الصحيح، (١-٥)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (د، ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (د، ت).
* ابن حجر، أحمد بن علي، ت٨٥٢هـ،
٣٠- تلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، (١-٤)، (د، ط)، المدينة المنورة، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
٣١- فتح الباري شرح صحيح البخاري، (١-١٢)، تحقيق عبد العزيز بن باز، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
* ابن حزم، علي بن محمد، ت٤٥٦هـ،
٣٢- المحلَّى، (١-١١)، تحقيق لجنة إحياء التراث، (د، ط)، بيروت، دار الجيل ودار الآفاق الجديدة، (د، ت).
* الحصكفي، محمد علاء الدين، ت١٠٨٨هـ،
٣٣- الدر المختار شرح تنوير الأبصار، (١-٨)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
* الحطاب، محمد بن محمد، ت٩٥٤هـ،
٣٤- مواهب الجليل شرح مختصر خليل، (١-٦)، ط٣، بيروت، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
* الحلّي، جعفر بن الحسن، ت٦٧٦هـ،
٣٥- شرائع الإسلام، (د، ط)، بيروت، منشورات دار مكتبة الحياة، (د، ت).
* أبو حيان، محمد بن يوسف، ت٧٤٥هـ،
٣٦- تفسير البحر المحيط، (١-٨)، تحقيق عادل عبد الموجود، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
* ابن خالويه، الحسين بن أحمد، ت٣٧٠هـ،
٣٧- مختصر في شواذ القرآن، (د، ط)، نشر ج. براجستراس، دار الهجرة.

* الخفاجي، أحمد بن محمد، ت١٠٦٩هـ،
٣٨- طراز المجالس، (د، ط)، مصر، المطبعة الوهبية، ١٢٨٤هـ.
* الخفيف، علي،
٣٩- أسباب اختلاف الفقهاء، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م.
* الدارقطني، علي بن عمر، ت٣٨٥هـ،
٤٠- سنن الدارقطني، (١-٤)، (د، ط)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤١٣هـ-١٩٩٣م.
٤١- علل الدارقطني، (١-٩)، تحقيق محفوظ الرحمن زين الله السلفي، ط١، الرياض، دار طيبة، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
* الداني، عثمان بن سعيد، ت٤٤٤ـ،

٤٢- التيسير في القراءات السبع، تصحيح أوتويرتزل، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م.
* أبو داود، سليمان بن الأشعث، ت٢٧٥،
٤٣- سنن أبي داود، (١-٤)، (د، ط)، بيروت، دار الجيل، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨.
* الرازي، محمد بن أبي بكر، ت٦٦٦هـ،
٤٤- مختار الصحاح، (د، ط)، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، (د، ت).
* الرازي، محمد بن عمر، ت٦٠٦هـ،
٤٥- مفاتيح الغيب، (١-٣٢)، ط٦، طهران، دار الكتب العلمية، (د، ت).
* ابن رشد، محمد بن أحمد، ت٥٩٥هـ،
٤٦- بداية المجتهد، (١-٢)، تحقيق عبد الحكيم بن محمد، (د، ط)، القاهرة، الدار التوفيقية، (د، ت).
* الزركشي، محمد بن عبد الله، ت٧٩٤هـ،
٤٧- البرهان في علوم القرآن، (١-٤)، خرج أحاديثه وقدم له وعلق عليه مصطفى عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٨-١٩٨٨م.
* الزمخشري، محمود بن عمر، ت٥٢٨هـ،
٤٨- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، (١-٤)، رتبه وضبطه وصححه مصطفى حسين أحمد، (د، ط)، القاهرة، دار الكتاب العربي، (د، ت).
* السرخسي، محمد بن أبي سهل، ت٤٩٠هـ،
٤٩- المبسوط، (١-٣٠)، (د، ط)، بيروت، دار المعرفة، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م.
* سيبويه، عمرو بن عثمان، ت ١٨٠هـ،
٥٠- الكتاب، (١-٢)، (د، ط)، القاهرة، مكتبة المتنبي، (د، ت).
٥١- الكتاب، (١-٥)، تحقيق عبد السلام هارون، ط٣، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٤٠٦هـ-١٩٨٨م.
* السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، ت٩١١هـ،
٥٢- الإتقان في علوم القرآن، (١-٢)، تحقيق أحمد بن علي، (د، ط)، القاهرة، دار الحديث، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.
٥٣- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، (١-٢)، تحقيق أحمد شمس الدين، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ-١٩٩٨م.
* الشاطبي، القاسم بن فيره، ت٥٩٠هـ،
٥٤- حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع، ضبطه وصححه وراجعه محمد تميم الزعبي، ط٣، المدينة المنورة، مكتبة دار الهدى، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م.
* الشربيني، محمد الخطيب، ت٩٧٧هـ،
٥٥- الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع، (١-٢)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
* شلبي، أحمد بن محمد، ت١٠٢١هـ،
٥٦- حاشيته على كنز الدقائق، (١-٦)، ط٢، بالأوفست، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي، (د، ت).
* الشوكاني، محمد بن علي، ت١٢٥٠هـ،

٥٧- فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، (١-٥)، (د، ط)، بيروت، عالم الكتب، (د، ت).
٥٨- نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار، (١-٩)، (د، ط)، بيروت، دار الجيل، (د، ت).
* الشيرازي، إبراهيم بن علي، ت ٤٧٦هـ،
٥٩- المهذب في فقه الإمام الشافعي، (١-٦)، تحقيق د. محمد الزحيلي، ط١، دمشق وبيروت، دار القلم والدار الشامية، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
* الطبري، محمد بن جرير، ت٣١٠هـ،
٦٠- جامع البيان عن تأويل آي القرآن، (١-٣٠)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٥هـ.
* الطحَّان، إسماعيل الطحَّان،
٦١- دور الوقف في خدمة النص القرآني، بحث منشور في مجلة بحوث السيرة، عدد٢، جامعة قطر، ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م.
* الطوسي، محمد بن الحسن، ت٤٦٠هـ،
٦٢- النهاية في مجرد الفقه والفتاوى، ط٢، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠٠هـ-١٩٨٠.

* ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله، ت٤٦٣هـ،
٦٣- التمهيد، (١-٢٤)، تحقيق مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد بن عبد الكبير البكري، (د، ط)، المغرب، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٣٨٧هـ.
* عبد الرزاق، عبد الرزاق بن همام، ت٢١١هـ،
٦٤- مصنف عبد الرزاق، (١-١١)، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط٢، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.
* عبد الفتاح القاضي،
٦٥- القراءات الشاذة، ط١، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠١هـ-١٩٨١م.
* ابن عطية، عبد الحق بن غالب، ت٥٤٦هـ،
٦٦- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، (١-٥)، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ١٩٩٣م.
* العكبري، عبد الله بن الحسين، ت ٦١٦هـ،
٦٧- إعراب القراءات الشواذ، (١-٢)، تحقيق محمد السيد عزوز، ط١، بيروت، عالم الكتاب، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م.
٦٨- التبيان في إعراب القرآن، (١-٢)، تحقيق علي البجاوي، ط٢، بيروت، دار الجيل، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.
* العيني، محمود بن أحمد، ت٨٥٥هـ،
٦٩- البناية في شرح الهداية، (١-١٠)، ط١، بيروت، دار الفكر، ١٤٠١هـ-١٩٩٠م.
* الغزالي، محمد بن محمد، ت٥٠٥هـ،

٧٠- المنخول من تعليقات الأصول، تحقيق محمد حسن هيتو، ط٢، دمشق، دار الفكر، ١٤٠٠ هـ-١٩٨٠م.
* الفارسي، الحسن بن عبد الغفار، ت٣٧٧هـ،
٧١- الحجّة للقراء السبعة، (١-٧)، تحقيق بدر الدين قهوجي، وآخرون، ط١، بيروت، دار المأمون للتراث، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤.
* الفضلي، عبد الهادي،
٧٢- القراءات القرآنية، ط٣، بيروت، دار القلم، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
* الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، ت٨١٧هـ،
٧٣- القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط٤، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م.
* ابن قدامة، عبد الله بن أحمد، ت٦٢٠هـ،
٧٤- روضة الناظر وجنة المناظر، (١-٢)، (د، ط)، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ١٤١١هـ-١٩٩١م.
٧٥- المغني، (١-١٢)، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
* القرطبي، محمد بن أحمد، ت٦٧١هـ،
٧٦- الجامع لأحكام القرآن، (١-٢٢)، دون طبعة ولا دار نشر.
* القسطلاني، شهاب الدين، ت٩٣٣هـ،
٧٧- لطائف الإشارات لفنون القراءات، تحقيق: عامر عثمان، وآخرون، (د، ط)، القاهرة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، ١٩٧٢م.
* قلعجي، وقنيبي، محمد روَّاس، وحامد قنيبي،
٧٨- معجم لغة الفقهاء، ط٢، بيروت، دار النفائس، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
* القيسي، مكي بن أبي طالب، ت٤٣٧هـ،
٧٩- مشكل إعراب القرآن، (١-٢)، تحقيق ياسين محمد السّواس، ط٢، دمشق، دار المأمون للتراث، (د، ت).
* الكاساني، علاء الدين بن مسعود، ت٥٨٧هـ،
٨٠- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، (١-٧)، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
* الكناني، أحمد بن أبي بكر، ت٨٤٠هـ،
٨١- مصباح الزجاجة، (١-٤)، تحقيق محمد المنتقى الكشناوي، ط٢، بيروت، دار العربية، ١٤٠٣هـ.
* ابن ماجة، محمد بن يزيد، ت٢٧٥هـ،
٨٢- سنن ابن ماجة، (١-٢)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
* مالك بن أنس، ت١٧٩هـ،

٨٣- الموطأ، (١-٢)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، (د، ط)، مصر، دار إحياء التراث العربي، (د، ت).
* محمد خاروف،
٨٤- الميسر في القراءات الأربعة عشر، ط١، دمشق، دار ابن كثير، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.
* ابن أبي مريم، نصر بن علي، ت٥٦٥هـ،
٨٥- الموضح في وجوه القراءات وعللها، (١-٣)، تحقيق عمر الكبيسي، ط١، جدة، الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن، ١٤١٤هـ-١٩٩٣.
* المقدسي، عبد الرحمن بن أبي عمر، ت٦٨٢هـ،
٨٦- الشرح الكبير على متن المقنع، (١-١٢)مطبوع بهامش المغني لابن قدامة، (د، ط)، بيروت، دار الفكر، ١٣١٢هـ-١٩٩٢م.
* ابن منظور، محمد بن مكرم، ت٧١١هـ،
٨٧- لسان العرب، (١-١٨)، نسقه وعلق عليه علي شيري، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التراث العربي، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
* النحاس، أحمد بن محمد، ت ٣٣٨هـ،
٨٨- إعراب القرآن، (١-٥)، تحقيق زهير عابد، ط٣، بيروت، عالم الكتب، ١٤٠٩هـ-١٩٨٨م.
* النسائي، أحمد بن شعيب، ت٣٠٣هـ،
٨٩- سنن النسائي، (١-٨)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، ط٢، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م.
* النواجي، محمد بن حسن، ت٨٥٩هـ،
٩٠- الشفاء في بديع الاكتفاء، تحقيق ودراسة الأستاذ الدكتور حسن عبد الهادي، ط١، عمان، دار الينابيع، ٢٠٠٤م.
* النووي، يحيى بن شرف، ت٦٧٦هـ،
٩١- المجموع شرح المهذب، (١-٢٣)، تحقيق محمد نجيب المطيعي، (د، ط)، جدة، مكتبة الإرشاد، (د، ت).
* ابن هشام، عبد الله بن هشام الأنصاري، ت٧٦١هـ،
٩٢- شرح شذور الذهب، تحقيق بركات يوسف هبود، (د، ط)، بيروت، مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.
٩٣- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، (١-٢)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، (د، ط)، صيدا، بيروت، المكتبة العصرية، ١٤١١هـ-١٩٩١م.
* ابن الهمام، محمد عبد الواحد، ت٨٦١هـ،
٩٤- فتح القدير، (١-١٠)، ط٢، بيروت، دار الفكر، (د، ت).
* الهيثمي، علي بن أبي بكر، ت٨٠٧هـ،
٩٥- مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، (١-١٠)، (د، ط)، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

لجان الخدمات الشعبية في مخيمات الضفة الغربية
١٩٩٦ - ٢٠٠٤م

د. عبدالرحمن المغربي*

* مشرف أكاديمي متفرغ في منطقة نابلس التعليمية - جامعة القدس المفتوحة

ملخص الدراسة:

يعـالج هذا البحث لجان الخدمات الشعبية في مخيمات الضفة الغربية ، نشأتها وأعمالـها ومهامها بين عامي ١٩٩٦ ـ ٢٠٠٤ م ، عُرض الموضوع في ستة محاور رئيسة، عالج المحور الأول جذورها الأولى في مخيمات الضفة الَغربية، أما المحور الثاني فقد تناول نشأتها والظروف التي صاحبت ذلك، وتناول المحور الثالث نشاطها قبل انتفاضة الأقصى " ١٩٩٦ ـ ٢٠٠٠م " ، كما تحدثت في المحور الرابع عن نشاطها بعد انتفاضة الأقصى " ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠٤م، وفي المحور الخامس بُحِث نظامها ومهامها، وتم بحث علاقتها مع وكالة الغوث، ومع سـكان المخيمات في المحور السادس.

وبعد هذه المحاور عُرضت مجموعة من النتائج والتوصيات ، وضمن الملاحق وضعت قائمة بأسماء مخيمات الضَفة الغربية ومساحتها وعدد سكانها ، وخريطة توضح مواقع هذه المخيمات .

Abstract

This research handles the Popular Services Committees of the West Bank Refugee Camps their establishment, functions and tasks between 1996 and 2004. This subject has been presented within six main points.

The first point handled the first roots of those Committees at the West Bank Refugee Camps. The second point handled their establishment and the conditions accompanying this. The third point handled their activities during the period from 1996-2000 before Al-Aqsa Intifada (uprising). The fourth point handled their activities during the period from 2000-2004 after Al-Aqsa Intifada. The fifth point handled their system and tasks. The sixth point handled their relations with the United Nations Relief and Work Agency (UNRWA), and their relations with the refugees residing in refugee camps.

A number of conclusions and recommendations were presented at the end of this research. In addition, a list of the names, area and population of those camps and a map showing their locations were annexed to this research.

مقدمة

بعد نكبة الشعب الفلسطيني عام ١٩٤٨ م، وتهجيره عن أرضه ووطنه الذي عاش فيه مئات السنين، أسست مخيمات لإيواء المهجرين في مناطق عديدة في فلسطين والأردن ومصر وسوريا ولبنان والعراق، وبعد احتلال إسرائيل ما تبقى من أرض فلسطين ـ الضفة الغربية وقطاع غزة ـ عام ١٩٦٧م، شهدت مخيمات الضفة الغربية معاناة واضحة، وإهمالاً متعمداً من الاحتلال الذي مارس سياسة القهر والقوة لقتل الروح الوطنية والنضالية في مخيمات الضفة الغربية، وذلك في محاولة منه للسيطرة وإبقاء وجوده في المناطق التي يحتلها منذ عام ١٩٦٧م، وعند تشكيل السلطة الوطنية على أرض الوطن عام ١٩٩٤م، كان من الطبيعي الاهتمام بالمخيمات في الضفة الغربية، وشُكلت اللجان الشعبية في مخيمات اللاجئين، وبدأت عملها، ولكن هذا العمل لم يكن بالمستوى المطلوب . . . ، وخلال دراستي هذه بحثت موضوع تأسيس لجان الخدمات الشعبية في مخيمات الضفة الغربية، وطريقة عملها وتنظيمها، وعلاقتها باللاجئين في المخيمات في الفترة بين عامي ١٩٩٦ ـ ٢٠٠٤ م.

وجاء اختيار هذه الدراسة نتيجة لعوامل عدة منها: المعاناة الواضحة في المخيمات للقصور الواضح في عمل دائرة شؤون اللاجئين، وعدم قدرة اللجان الشعبية على مواجهة التحديات التي تقف في طريقها.

وعامل آخر يتعلق بكيفية الخروج بحل مناسب لتصويب مسار دائرة شؤون اللاجئين فينعكس إيجابيا على أداء هذه اللجان.

ومن أجل ذلك تم طرح عدة أسئلة تحاول هذه الدراسة الإجابة عنها، منها ما يدور حول التزام اللجان الشعبية بالنظام الداخلي الذي وضع لها، وتأثير عدم الالتزام به على أداء اللجان الشعبية، وما ينبغي عمله لتوحيد القرار على صعيد العمل الخدماتي في المخيمات .

كما حاولت الدراسة معرفة طبيعة العلاقة بين دائرة شؤون اللاجئين، واللجان تأثير هذه العلاقة على برامج اللجان الشعبية في المخيمات، والدعم المقدم لها .

وللإجابة على هذه الأسئلة عرض الموضوع في ستة محاور رئيسة، عالج المحور الأول جذورها الأولى في مخيمات الضفة الغربية، أما المحور الثاني فقد تناول نشأتها والظروف التي صاحبت ذلك، وتناول المحور الثالث نشاطاتها قبل انتفاضة الأقصى " ١٩٩٦ ـ ٢٠٠٠م " ، كما تحدثت في المحور الرابع عن نشاطاتها بعد انتفاضة الأقصى " ٢٠٠٠ ـ

٢٠٠٤م، وفي المحور الخامس بُحث نظامها ومهماتها، وأما علاقتها مع وكالة الغوث، ومع سكان المخيمات ففي المحور السادس.

ولقلة الأدبيات حول الموضوع، فقد استعين من المقابلات مع أشخاص عاصروا الحدث وتفاعلوا معه، وكان لهم دور في بلورة العديد من القضايا المتعلقة باللجان الشعبية، كما تم الاستعانة بالعديد من الوثائق غير المنشورة والصحف التي واكبت تشكيل هذه اللجان.

أولا: الجذور الأولى

كانت الإدارة المدنية الإسرائيلية في الضفة الغربية هي الجهة المخولة من سلطات الاحتلال الإسرائيلي الذي بدأ عام ١٩٦٧ م، لتقديم بعض الخدمات البسيطة في المخيمات الفلسطينية في الضفة الغربية، وكانت هذه الخدمات تقدم عبر المخاتير، وقد أوعزت لهم بتشكيل لجان تعترف بها في المخيمات الفلسطينية وتدعمها.

وكانت الخدمات التي قدمتها اللجان متواضعة وبسيطة، وقدمت عبر منح مالية من الإدارة المدنية، واقتصرت هذه الخدمات على تعبيد الطرقات، والأزقة الموجودة داخلها وصيانتها، والحفاظ على حرمة المقابر، ومشكلات سكان المخيمات، وعلاقتهم مع الإدارة المدنية (١).

ويلاحظ أن تجاوب سكان المخيمات مع هذه اللجان كان قليلا، حيث لاقت المشاريع التي طرحت معارضة واسعة لأنها مقدمة من سلطات الاحتلال من جهة، كما أن الإدارة المدنية لم تكن معنية بتطوير المخيمات وتحسين حياة سكانها من جهة أخرى، وهذا ما يفسر الحالة الصعبة التي عاشها السكان، والبنية التحتية المعدومة في المخيمات قبل قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية عام ١٩٩٣ م.

كما أشرفت وكالة الغوث الدولية على ثلاثة برامج رئيسة في مخيمات الضفة الغربية وهي: التعليم، والصحة، والإغاثة والخدمات الاجتماعية التي تشمل: نظافة الطرق، وتنظيم البناء، وحالات العسر الشديد، التي أشرف عليها مدير المخيم المعين من وكالة الغوث(٢).

واتسمت خدمات وكالة الغوث بالثبات وعدم تمشيها مع الزيادة السكانية في المخيمات التي تزيد عن ٤ ٪ سنويا(٣)، فعلى صعيد المساحة لم تقم وكالة الغوث بزيادة مساحة المخيمات منذ إنشائها حتى اليوم، وعلى صعيد الخدمات التعليمية تعاني الصفوف المدرسية من الاكتظاظ حيث تراوحت أعداد الطلبة ما بين(٥٠ ـ ٥٥) طالباً في الغرفة الواحدة، وتعاني

المدارس من قلة الكفايات التعليمية، ونقص في عدد المدارس(٤)، وارتفاع في نسبة التسرب التي وصلت إلى ٢٦,٠٪ ضمن الفئة العمرية(٦ ـ١٨) حسب إحصائية عام ١٩٩٧م(٥).

ومما يؤيد ذلك تقرير المفوض العام للأونروا عام ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣م الذي أكد على " . . . أن الزيادة السنوية الكبيرة في عدد الطلاب، وعدم كفاية الأموال المخصصة لتشييد المدارس، وأحيانا عدم وجود الأرض التي يمكن تشييد المدرسة عليها، أدت بالوكالة إلى تبني ممارسات كان لها تأثير سيئ على الطلاب . . . "(٦).

وعلى الصعيد الصحي بقيت المراكز الصحية كما هي في المخيمات دون تطوير، وتعاني من نقص في الأدوية، ولا تفكر وكالة الغوث في زيادة عدد الأطباء إلا في حالة زيادة عدد المراجعين للطبيب الواحد عن (١٧٠) حالة، كما انتشرت حالات عديدة من الفقر الشديد، وقلصت الوكالة الخدمات المقدمة لحالات العسر الشديد على الرغم من تضاعف معاناة السكان خلال انتفاضة الأقصى (٧).

ومع انطلاقة الانتفاضة الفلسطينية الأولى عام ١٩٨٧م، وبروز دور واضح لفصائل المقاومة في المخيمات الفلسطينية، انتهى دور لجان المخاتير، وأصبحت هناك ضرورة لمتابعة العمل الخدماتي في المخيم، فأفرزت التنظيمات السياسية لجانا شعبية في مخيمات الضفة الغربية بناء على بيان القيادة الوطنية الموحدة رقم " ٥ " (٨)، وأصبحت هذه اللجان تشرف على الخدمات في المخيمات من مياه وكهرباء، وتقدم الدعم والتموين لسكان المخيمات في حالات الطوارئ، وفض النزاعات والخصومات بين الأهالي، وتراجعت أمامها القوى العشائرية والعائلية تراجعا واضحا وملفت للنظر .

وقبل رحيل الإدارة المدنية الإسرائيلية، بين عامي ١٩٩٠ ـ ١٩٩٣م، بات إيجاد لجان تعنى بالخدمات في المخيمات، أمرا ملحا، وعلى وجه التحديد المخيمات البعيدة عن المدن، والتي لا تتلقى خدمات المياه والكهرباء من البلديات، منها مخيم الجلزون، ومخيم عقبة جبر، ومخيم الفارعة لعدم توافر شبكة كهرباء في هذه المخيمات، وبوركت هذه اللجنة من القوى السياسية التي أولتها كل الدعم والتأييد للتفاوض مع الإدارة المدنية لمتابعة تنفيذ شبكات المياه والكهرباء، وقد قبلت الإدارة المدنية التعامل معها على أنها لجنة خدمات، وبمعزل عن مختار المخيم(٩).

ويمكن اعتبار هذا الوضع تراجعا من قبل الإدارة المدنية، وبداية لفتح أفق مفاوضات سياسية غير معلنة قد تنتهي بتسليم كل ما يتعلق بخدمات السكان في الضفة الغربية وقطاع غزة لجهة

يقررها الفلسطينيون أنفسهم، ويمكن لإسرائيل التفاوض معها مستقبلا.

ومع توقيع اتفاق أوسلو بين منظمة التحرير الفلسطينية ودولة إسرائيل عام ١٩٩٣م، وموافقة الأخيرة على تشكيل السلطة الوطنية الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة مرحلة انتقالية تستمر حتى عام ٢٠٠٠م، يكون التفاوض بعدها مباشرة حول قضايا الحل النهائي وهي " اللاجئون، والحدود، والمستوطنات، والقدس "، وتُقام الدولة الفلسطينية إلى جانب دولة إسرائيل، ولهذا رُحيل ملف اللاجئين بما فيه المخيمات إلى مفاوضات الحل النهائي على اعتبار أن السلطة دولة مضيفة لهم (١٠).

ومما لا شك فيه أن تأجيل ملف اللاجئين إلى قضايا الحل النهائي يرجع إلى عدم تكافؤ قوى الطرفين، وأن خلو اتفاق أوسلو من إشارات للقضية ينذر بانفجار الوضع في المستقبل القريب، وهو ما نعيشه في الوقت الحاضر.

ومع البدء في بناء مؤسسات السلطة الوطنية الفلسطينية وانتشارها التدريجي في الضفة الغربية وقيامها بهيكلة المؤسسات، أصبحت وزارة الحكم المحلي تشرف على المخيمات، ومن خلالها شُكلت لجان خدمات طوعية تختلف في عدد أعضائها حسب وضعية كل مخيم وعدد سكانه، وحسب اتفاق القوى السياسية فيه، ثم صودق على هذه التشكيلات من وزارة الحكم المحلي، وكانت أول لجنة خدمات تشكلت في مخيم عقبة جبر، وتلاها في ذلك عين السلطان والفارعة على التوالي، وعُمِّمَت الفكرة على المخيمات الأخرى وصادقت عليها وزارة الحكم المحلي عام ١٩٩٤ م، تحت مسمى " لجان الخدمات في المخيمات الفلسطينية "، وبقيت وزارة الحكم المحلي تشرف عليها حتى عام ١٩٩٦م(١١).

ثانيا: نشأتها

تأسست دائرة شؤون العائدين عام ١٩٨٧م، على أنها إحدى دوائر منظمة التحرير الفلسطينية وذلك في القرار(٦٦) الصادر عن اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية، وقد أطلق عليها مجلس الوزراء الفلسطيني منذ تشرين الثاني عام ١٩٩٦ م اسم " دائرة شؤون اللاجئين "، وقد أُكد على دورها في الدفاع عن حقوق اللاجئين، وتحسين أوضاعهم، والسعي إلى تنفيذ القرار(١٩٤) الدورة الثالثة " الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٣ / ١٢ / ١٩٤٨ م والذي ينص على عودة اللاجئين إلى ديارهم التي هجروا منها، وتعويضهم عن الخسائر المادية والمعنوية التي لحقت بهم(١٢).

وقد أكَّد على مسؤوليتها عن اللاجئين في فلسطين والشتات والتعامل مع وكالة الغوث والدول المضيفة والمؤسسات الدولية المعنية لتقديم الخدمات للاجئين، ودورها في دعم المخيمات الواقعة في أراضي السلطة الفلسطينية وتطويرها، بالتعاون مع الوزارات المعنية في السلطة الوطنية الفلسطينية باعتبارها مضيفة للاجئين، وبشكل لا يتعارض مع عمل وكالة الغوث الدولية(١٣).

وبموجب ذلك تداخلت مع عمل وزارة الحكم المحلي، ودائرة شؤون اللاجئين التي أخذت على عاتقها دعم المخيمات في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية وتطويرها، ولاحتواء هذا التداخل ثم عُقدت ورشة عمل في أريحا بتاريخ ٢٦/ ٤ / ١٩٩٧ م وتجسدت في هذه الورشة أربعة اتجاهات هي:

الاتجاه الأول:

تبنته وزارة الحكم المحلي، وهو يؤكد على حق أهالي المخيمات الإفادة من خدماتها، وقدرت احتياجات المخيمات في الضفة الغربية عام ١٩٩٦ م بحوالي (١٩) مليون دولار، وهذه الاحتياجات جاءت نتيجة لتقلص خدمات وكالة الغوث الدولية، وأيدها في ذلك قطاع من سكان المخيمات(١٤).

الاتجاه الثاني:

تبنته لجان الخدمات العاملة في المخيمات التابعة لوزارة الحكم المحلي، ويرى ضرورة تشكيل مجالس في المخيمات تنسق مع وزارة الحكم المحلي، وتتبع إداريا وقانونيا لدائرة شؤون اللاجئين، وتنظم عملها بالتعاون مع وكالة الغوث(١٥).

الاتجاه الثالث:

تبناه اتحاد مراكز الشباب في المخيمات الذي دعا إلى تشكيل لجان شعبية للخدمات منذ العام ١٩٩٤ م، تتابع التطورات السياسية الخاصة بقضية اللاجئين، وأطلق مبادرته عام ١٩٩٥م، حين ساوره الخوف والقلق من تهميش قضية اللاجئين بعد اتفاق أوسلو، وهذه الدعوة هدفت إلى تقديم خدمات داخـــل المخيمات، والتعبير عن ذاتها من ناحية سياسية خارج المخيمات، وقد طالب الاتحـاد بعقد مؤتمرات شعبية في تجمعات اللاجئين، تتلوها مؤتمرات على مستوى المنطقة، ثم مؤتمر عام في المخيمات لمناقشة وضعية المخيمات على

أرض الواقع من ناحية، والتفاعل مع همومهم السياسية من ناحية أخرى، وبناء عليه عُقدت مؤتمرات شعبية للاجئين الفلسطينيين على مستوى الضفة الغربية، هي: مؤتمر الفارعة المنعقد في ٨/ ١٢/ ١٩٩٥ م(١٦)، ومؤتمر الدهيشة المنعقد في ١٣/ ٩/ ١٩٩٦ م(١٧) بإيعاز وتوجيه من اتحاد مراكز الشباب في المخيمات(١٨).

الاتجاه الرابع:

تبنته القوى السياسية في المخيمات ودائرة شؤون اللاجئين، وينص على الوضعية السياسية الخاصة للمخيمات التي يجب الحفاظ عليها على اعتبار أن اللاجئين والمخيمات تستضيفهم السلطة الفلسطينية، ريثما يُطبق القرار(١٩٤)، لذا يجب التأكيد على تمثيلها خارج نطاق السلطة الفلسطينية، وتبعيتهم لدائرة شؤون اللاجئين ضرورية للحفاظ على الهوية السياسية لهم، كما اكدت تبعيتها رسميا لدائرة شؤون اللاجئين في مطلع عام ١٩٩٦ م تحت اسم " اللجان الشعبية للخدمات في المخيمات " ، بموافقة الرئيس الفلسطيني ياسر عرفات(١٩).

وقد حددت دائرة شؤون اللاجئين دور اللجان الواسع الذي تسعى لتحقيقه على مستوى المخيمات بما يأتي:

١ ـ الاستمرار في تقديم الخدمات، والتخفيف من الفقر والمعاناة في المخيمات، والسعي لتوفير العيش الكريم عبر المساعدات لهم، وفتح مجال العمل أمام القوة العاملة لديهم.

٢ ـ الحرص على استمرارية عمل الوكالة وتقديم الدعم المالي والإنساني، لتستطيع تقديم الخدمات حتى إيجاد حل عادل لقضية اللاجئين باعتبارها الشاهد الدولي الوحيد على المأساة والمعاناة في مخيمات اللجوء في الوطن والشتات .

٣ ـ ضرورة التعاطي مع القضايا الوطنية في المخيمات خصوصا القرار(١٩٤) على انه حد أدنى للوصول إلى حل شامل وعادل للقضية الفلسطينية، والدفاع عن قضية اللاجئين على وفق القرارات الدولية الأخرى(٢٠).

ودعم البيان الختامي لورشة العمل التي عقدت في مخيم عقبة جبر في ٢٦/ ٤/ ١٩٩٧م، توصلت دائرة شؤون اللاجئين عندما أكدت التوصية الثالثة منه على ما يلي: التأكيد على المرجعية السياسية للاجئين الفلسطينيين وهي منظمة التحرير الفلسطينية باعتبارها الممثل الشرعي والوحيد لكافة فئات الشعب الفلسطيني وتجمعاته " ، مع تأكيد البيان الختامي على بقاء التعاون والتنسيق مفتوحين مع السلطة الفلسطينية وأجهزتها ومؤسساتها (٢١).

وقد بقيت بعض القوى في المخيمات الفلسطينية وخارجها غير راضية عن هذه التبعية،

حيث أكد تقـرير لجنة شؤون اللاجئين في المجلس التشريعي الصادر عام ١٩٩٨ م، أن اللجان التي كانت تعمل بتنسيق مع الحكم المحلي حتى عام ١٩٩٦ م، وجدت نفسها تتبع رغما عنها لدائرة شؤون اللاجئين، لأن التبعية إجبارية وبتدخل الدائرة مباشرة مع رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية (٢٢).

ويبدو صحة ما جاء في التقرير الذي أكد أن اللجان التي كانت تعمل مع وزارة الحكم المحلي لم تكن لجاناً فصائلية على الرغم من رضا الفصائل عنها، وأنها أقحمت بالعمل السياسي وغدت الفصائل تتدخل في عملها، بعد أن أصبحت تتبع دائرة شؤون اللاجئين، وأصبح واضحا أن عملها لا يقتصر على تقديم الخدمات فقط.

أما فيما يختص بالمراكز الرياضية والثقافية في المخيمات فقد بقيت في كنف مراكز الشباب الاجتماعية التي ترعاها وزارة الرياضة والشباب، التي كانت تطمح أن يكون لها دور رئيس ونشط في المخيمات، وعبرت عن عدم ارتياحها من تبعية المخيمات لدائرة شؤون اللاجئين (٢٣).

ثالثا: نشاطها قبل انتفاضة الأقصى (١٩٩٦ - ٢٠٠٠ م).

كان الهم الأول للجان الشعبية هو ترتيب بيتها الداخلي والعمل على إيجاد مقر دائم لها للتباحث في نشاطاتها، في وقت عُدّ فيه هذا العمل من مسؤوليات اللجان الشعبية ونشاطها مع المجتمع المحلي، وعلاقتها بمؤسسات السلطة، أو المؤسسات الدولية، المانحة، وقد استطاعت العديد من هذه اللجان وبمساعدات محلية ودولية بناء مقرات كبيرة وفخمة مزودة بقاعات واسعة استعراضية أحيانا، كما هو الحال في مخيم الدهيشة التي بنت مركزاً ثقافياً ضخماً باسم "مركز الفنيق" ومولته مؤسسات دولية مانحة، ومركز الفارعة الذي استطاع أن يوظف طابقا للتأجير التجاري، وكذلك مخيم بلاطة الذي أوجد مقرا مناسبا(٢٤)، ومخيمات بقيت فترة طويلة دون مقر وحاولت الحصول على مقر عن طريق الاستئجار أو الحصول على جزء من مكان مخصص لمؤسسات المخيم الأخرى كما هو الحال في مخيم عين عريك الذي أخذ جزءا من عيادة المخيم، أو تستأجر مقراُ لها كما في مخيم الفوار (٢٥)، وبقيت اللجنة في مخيم دير عمار لجنة غير متكاملة حتى عام ٢٠٠٣ م ووجدت لها مقرا ضمن نادي المخيم(٢٦)، وكذلك الحال في مخيم رقم(١) الذي بقي دون مقر حتى عام ٢٠٠٣ م، حتى بني مقر له بمساعدة مشروع الأمم المتحدة الإنمائي " P.D.N.U "(٢٧).

كما زودت دائرة شؤون اللاجئين كل لجنة شعبية بمبلغ قدره ألف شاقل في الشهر لتغطية المصاريف الخاصة بالهاتف والماء والكهرباء(٢٨)

ولكن الأمور لم تنطلق بشكل صحيح في المخيمات، واللجان الشعبية ورثت تركة أكبر من طاقتها، ودائرة شؤون اللاجئين لم تقدم الدعم الكامل لمن يستحق الدعم، والدعم المالي الرمزي لم يصل بشكل منتظم، ولم تدفع مخصصات اللجان الشعبية من قبل دائرة شؤون اللاجئين منذ عام ٢٠٠١ م وتراكمت مع الزمن(٢٩).

ولهذا زار عدد من أعضاء المجلس التشريعي المخيمات عام ١٩٩٨ م واطلعوا على الأوضاع السيئة فيها، ورفعوا تقريرا إلى لجنة اللاجئين في المجلس التشريعي أوضحوا فيه أن المخيمات تعاني أوضاعا صعبة في مجالات التعليم والصحة والبيئة والاكتظاظ السكاني(٣٠).

ويبدو أن هذه المشكلات قد ألقت بثقلها على عمل اللجان الشعبية، حيث بدأت اجتماعات بين دائرة شؤون اللاجئين واللجان الشعبية لمتابعة قضايا المخيمات، و طرحت قضايا الموازنات والعمل من هذه اللجان الشعبية في اجتماعاتها مع دائرة شؤون اللاجئين(٣١)، ولكن التنفيذ لم يكن بمستوى الطموح عند سكان المخيمات، أو أن ما قدم لهم لم يكن يكفي لترميم البنية المدمرة للمخيمات التي ورثتها اللجان الشعبية من الاحتلال.

ومع بدء العمل تحت إشراف دائرة شؤون اللاجئين، أهملت اللجان الشعبية لخدمات المخيمات النظام الداخلي وتركته حبرا على ورق، دون أدنى التزام في التنفيذ أو التقيد به ولا بأي شكل من الأشكال، فعلى أرض الواقع لم تقم انتخابات، ولم تشكل لجان متخصصة ولا لجنة عمومية كما نص عليه النظام الداخلي للجان الشعبية، وشكلت اللجان بناء على اتفاق بين القوى السياسية في المخيمات، مع اتفاق على نسبة تمثيلها حسب خصوصية كل مخيم، وعين الرئيس ونائبه، وأمين السر، وأمين الصندوق حسب اتفاقها كذلك(٣٢).

وأدى هذا إلى طغيان السمة السياسية على عمل اللجان الشعبية، مع أن اللجان استمرت في تقديم عملها الخدمي، إلا أن الخلافات أخذت تطفو على السطح، وبدأ التناحر والخلاف الفصائلي يطغى على عملها، كما أن عدم التقيد بالنظام الداخلي أدى إلى حرمانها من خبرة كثير من الكفايات في المخيم، ووقف حائلا دون تشكيل لجان تخصصية تساعد في عملية التطوير والتنمية، وحرمها كذلك من عنصر مهم وهو عنصر الشفافية والمساءلة والديمقراطية في العمل المؤسسي داخل المخيم، وقد ظهر ذلك واضحا من قرار المجلس التشريعي في

دورته الثالثة ـ الجلسة الاستثنائية الخاصة بقضية اللاجئين بتاريخ ٨/ ٦ / ١٩٩٨م " مشروع القرار رقم ٤٨ / ٨/ ٣ " الذي نص علي ما يلي : " تحميل دائرة شؤون اللاجئين مسؤولية التقصير في متابعة قضايا المخيمات الحياتية والمعيشية، وإرباك عمل اللجان الشعبية في أوساط اللاجئين داخل المخيمات " .

وبدلا من أن تدافع دائرة شؤون اللاجئين عن قرار العودة وتعمل على تجنيد الطاقات الوطنية والعربية والدولية لتنفيذه أخذت تتنكر له، وتمارس على أرض الواقع ما يناقضه حيث ورد في تقرير المجلس التشريعي أن رئيس دائرة شؤون اللاجئين وأحد مساعديه قاموا بتمييع الموقف والمفهوم الفلسطيني لقرار(١٩٤) الصادرعن الشرعية الدولية في الصحافة وأثناء المؤتمرات(٣٣) .

ويبدو لي أن عمل اللجان الشعبية قد أصبح مرتعا خصبا لتدخلات غير مسوَّغة من دائرة شؤون اللاجئين، ومن السلطة الوطنية الفلسطينية، وساهمت هذه التدخلات في تعطيل عمل اللجان الشعبية وزيادة حدة الخلافات بين أعضائها، ويؤكد ذلك ما ورد في مشروع القرار الصادر عن المجلس التشريعي رقم ٤٩/ ٨/ ٣ بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٩٨ م حيث طلب من السلطة الوطنية الفلسطينية، ودائرة شؤون اللاجئين وقف أعمال التدخل والاحتواء لأعمال اللجان الشعبية في المخيمات، واحترام إرادة سكان المخيم في اختيار اللجان الشعبية في المخيمات وانتخابهم(٣٤) .

وكان هناك تأكيد واضح من المجلس التشريعي على إهمال المخيمات من دائرة شؤون اللاجئين، وعدم توفير الإمكانات لتحسين حالة سكانها، وبالتالي تعطيل عمل اللجان الشعبية فيها، ولذلك طالب مشروع القرار رقم ٥٠/ ٨/ ٣ الصادر عن المجلس التشريعي بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٩٨ م بضرورة تفعيل دائرة شؤون المخيمات في وزارة الحكم المحلي، وضرورة تنسيقها مع وكالة الغوث والمؤسسات الأخرى في الأمور المتعلقة بالمخيمات(٣٥)، وعلى هذا الأساس بدأ، منذ عام ١٩٩٩م، التفكير في تشكيل هيئة تحل محل دائرة شؤون اللاجئين تنبع من المخيمات أنفسها، وتكون موحدة في الضفة الغربية وقطاع غزة، ثم تتوحد مع الشتات مستقبلا(٣٦) .

كان بقاء المخيمات الفلسطينية في الضفة الغربية، تحت إشراف الحكم المحلي فرصة لتلقي الخدمات من مؤسسات السلطة الفلسطينية، ولا يتعارض مع كون السلطة الفلسطينية مضيفة للاجئين، أما إنشاء مؤسسة جديدة للإشراف عليها فإن ذلك يعني تعطيل الكثير من

المشاريع التطويرية في المخيمات، وأدخل لجان المخيمات في دوامة التضارب وانعدام المرجعية لقضيتهم، وهذا ما تعرضت له المخيمات الفلسطينية عند تأسيس دائرة شؤون اللاجئين التابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية.

لقد كان إيجاد دائرة شؤون اللاجئين خطأ كبيرا دفع ثمنه اللاجئون عامة، خصوصا بعد أن فقدت هذه الدائرة تمويلها من السلطة الفلسطينية التي تلقت معظم المساعدات العربية والدولية، وانعكس ذلك سلبا على اللجان الشعبية التي فقدت تمويلها من وزارة الحكم المحلي، وأصبحت تعاني من التهميش وانعدام الموارد بعد عام ٢٠٠٠ م وهو العام الذي انطلقت فيه انتفاضة الأقصى.

ويجب التأكيد على أن دائرة شؤون اللاجئين بوضعها الحالي قد عجزت عن تحقيق عدد من الأهداف المرسومة لها بعد مضي ما يقارب (٨) سنوات على وجودها، فالعلاقة مع المخيمات شبه مبتورة، ليس هناك أي دعم مادي أو معنوي من الدائرة، ولم تفعل ما هو مطلوب منها في دعم مشروعات الوكالة، ولم تفعل ما هو ضروري للدفاع عن قرار(١٩٤) في وجه مشاريع الحلول السياسية.

رابعا: نشاطها بعد انتفاضة الأقصى (٢٠٠٠-٢٠٠٤ م).

عانت مخيمات الضفة الغربية من سياسة الاحتلال التعسفية منذ انطلاقة انتفاضة الأقصى في ٢٩/ ٩/ ٢٠٠٠ م وحتى يومنا هذا وفي مقدمتها منع التجول، وهدم البيوت ففي مخيم جنين وحده ودُمِّر ما يزيد عن (٤٨٠) منزلا، وعانت كذلك من بطالة واضحة وصلت نسبتها إلى ٧٠٪ عام ٢٠٠١ م، وظهرت حالات من الفقر الشديد والعوز، وتعرضت المخيمات إلى ضغوط نفسية واجتماعية واقتصادية شديدة، وتحملت اللجان الشعبية أعباء كبيرة تمثلت في إصلاح الأضرار الناجمة عن التدمير " تدمير وإحرق المنازل، ومواساة المصابين، ومساعدة من تعرضوا للعدوان " في الوقت الذي لم تبادر دائرة شؤون اللاجئين إلى مساعدة اللجان والوقوف إلى جانبها ماديا ومعنويا في هذه المحنة، وكان آخر عهدهم بمساعدات الدائرة هو ١٤/ ٦ / ٢٠٠٠ حيث وزعت مساعدات مالية ممولة من دول أجنبية مانحة، لتغطية مشروعات صغيرة مثل شراء مولد كهربائي في مخيم نور شمس، أو بناء مركز للنشاط النسوي في مخيم جنين(٣٧)، ثم توقفت بعد ذلك بشكل شبه كامل المخصصات المقدمة للمخيمات، وهذا الأمر دفع اللجان لأن ترفع مذكرة إلى رئيس دائرة شؤون اللاجئين تطالب فيه بدعم

سياسي ومعنوي ومـالي، حتى تتمكن من القيام بواجباتها تجاه المعنيين في ظل معطيات الانتفاضة الحالية، مهددة في الوقت ذاته بالانفصال عن دائرة شؤون اللاجئين إذا بقيت الدائرة صامتة عما يجري في المخيمات(٣٨).

ولما لم تستجب دائرة شؤون اللاجئين لمطالب اللجان الشعبية، فكر في تكوين جسم يعمل بمعزل عنها فأسس المكتب التنفيذي للجان الخدمات الشعبية:

جاءت فكرة تأسيس هذا المكتب عام ١٩٩٩م بعد اجتماعات عديدة مع اللجان الشعبية في المخيمات، ويهدف إلى تشكيل إطار سياسي اجتماعي خدماتي يعمل على متابعة قضايا المخيمات في المؤسسات الدولية والمحلية، وذلك ضمن سياسة سد الفراغ بعد عجز دائرة شؤون اللاجئين عن متابعة قضايا المخيمات، وتوقف دعم الدائرة للجان الشعبية في المخيمات خلال الانتفاضة، وكان الهدف هو تشكيل مكتب موحد في الضفة الغربية وتوحيده مستقبلا مع قطاع غزة دعما وسندا لدائرة شـؤون اللاجئين وليس بديلا عنها، وكان من المفروض أن يتشكل مكتب في جميع أنحاء الضفة الغربية ولكن دخول الانتفاضة وتقطيع الوطن عبر الحواجز جعل الفكرة تتبلور في الوسط على أن يمثل الشمال والجنوب مستقبلا.

والمكتب التنفيذي لا يتبع دائرة شؤون اللاجئين وعلاقته معها تنسيقية فقط، ويشرف المكتب التنفيذي على مخيمات وسط الضفة الغربية وهي مخيمات " الأمـعري، وبير زيت، والجلزون، ودير عمـار، وسلواد، وشعفاط، وعقبة جبر، وعين عريك، وعين السلطان، وقدورة، وقلنديا، وقد تم اعتماد المكتب التنفيذي من قبل الرئيس ياسر عرفات، وأقرت له موازنة شهرية مقدارها ثلاثة آلاف دولار في ٢٣ / ١ / ٢٠٠٢م، وصرف هذا المبلغ من وزارة المالية، وثم زيدت هذه الموازنة الشهرية لتصل إلى خمسة آلاف دولار بتاريخ ٢٩/ ٣/ ٢٠٠٣م، مع تفريغ خمسة وظائف للمكتب التنفيذي (٣٩).

ويمثل في المكتب التنفيذي عضوان من كل مخيم يزيد عدد سكانه عن(٥٠٠٠) نسمة وعضو لمن يقل عدد سكانه عن (٥٠٠٠) نسمة.

وعلى صعيد العمل في إطار المخيمات يقوم المكتب التنفيذي و اللجان الشعبية بالأعمال الآتية:

١ ـ متابعة برنامج الطوارئ مع وكالة الغوث الذي يهدف إلى توفير فرص عمل بعد أن وصلت نسبة البطالة إلى ٧٠٪ من القوى العاملة في مخيمات الضفة الغربية(٤٠)، فعلى سبيل المثال وُفِر في مخيم الدهيشة فرصة (١٣) ألف يوم عمل بين عامي ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٣م

ضمن برنامج الطوارئ المقدم من وكالة الغوث الدولية(٤١). وفي مخيم بلاطة دُعِم المخيم بحوالي (٣٤٣,٠٠٠) ألف شاقل في الفترة الممتدة من شهري ٣ـ ٥ / ٢٠٠٣ م(٤٢)، ومخيم دير عمار بقيمـــة (٩٢) ألف شاقل عام ٢٠٠٤ م (٤٣).

على أن برنامج الطوارئ لا يلبي متطلبات الحياة الكريمة في المخيمات، فهو من ناحية لا يقدم سوى(١٢) يوم عمل في السنة للعامل الفلسطيني في المخيمات، أي أن دخل الأسرة لا يتجاوز(٦٠٠) شاقل في السنة على حساب أن الأجرة اليومية المقدمة للعامل(٥٠) شاقلاً ، كما أن كل ما أصلحته اللجان في المخيمات على مستوى تعبيد الطرق، والصرف الصحي، ستعمل على إعادته بعد تنفيذه مرة أخرى إذا أرادت استمرار برنامج الطوارئ(٤٤).

٢ ـ متابعة قضايا تقليص الخدمات المقدمة من وكالة الغوث على المستوى الصحي من ناحية توفير المراكز الصحية في المخيمات، وأطباء وأخصائيين للمرضى، وعلى المستوى التعليمي من ناحية بناء مدارس جديدة أو ترميم المدارس القديمة(٤٥)، والتخلص من نظام الفترتين، والاكتظاظ في الصفوف المدرسية وتأهيل المعلمين مهنيا، وحالات العسر الشديد(٤٦).

على أن نجاحهم في هذا الموضوع كان متواضعا، فوكالة الغوث لا تزال تعاني من ضائقة مالية تمنعها من إدخال تحسينات حقيقية في قطاع التعليم والسكن والصحة في المخيمات، وتجاوب الوكالة معهم كان ضعيفا في هذا المجال.

٣ـ استقبال العديد من الوفود الأجنبية، وتنظيم زيارات ميدانية للمخيمات من مسؤولين أجانب، لإطلاعهم على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسكنية السيئة في المخيمات(٤٧).

إن هذه الزيارات مع أهميتها لم تؤت ثمارها لسببين: الأول، أن الكثير من المساعدات لم تتوج بمشاريع إنتاجية تساهم في خدمة قطاع واسع من سكان المخيمات وتشغيله، والثاني، أنها لم تركز على إيجاد أرضية مؤسساتية لتشغيل الأيدي العاملة في المخيمات، فما جدوى إقامة مجمع رياضي في مخيم قلنديا والمدارس تعمل على نظام الفترتين؟ وما جدوى إقامة مركز الفنيق في مخيم الدهيشة؟ ومحول كهرباء المخيم داخل أحد بيوت المواطنين لقلة المساحة المخصصة؟ وما جدوى إيجاد العديد من المراكز الثقافية والبطالة زادت نسبتها عن ٧٠٪ من الأيدي العاملة؟

٤ ـ تطوير برنامج التوأمة بين المخيمات الفلسطينية في الضفة الغربية، والمدن الفرنسية، والحقيقة أن لجنة التوأمة بدأت أعمالها عام ١٩٩٧ م إثر لقاءات تمهيدية، وشكلت الهيئة

الوطنية العليا للتآخي مع المخيمات الفلسطينية عام ١٩٩٨ م، ولا تزال الاجتماعات والزيارات المتبادلة مستمرة بغية دعم المخيمات واللاجئين فيها ماديا، ومعنويا، خصوصا بعد أن زادت حدة الهجمات الإسرائيلية واستهدافها المخيمات منذ عام ٢٠٠٠ م، وعلى سبيل المثال استقبلت(١٠٠) شخصية فرنسية زارت مخيم قلنديا بتاريخ ٢٠ / ١٠ / ٢٠٠٣ م واطلعوا على أوضاع اللاجئين بغية مساعدتهم، وفي هذا المجال كانت توأمة(١٩) مخيما فلسطينيا مع مدن فرنسية(٤٨)، وهناك علاقة وثيقة بين هذه المخيمات والمدن (٤٩).

٥ ـ متابعة كثير من المشكلات التي تعاني منها المخيمات على صعيد الحياة اليومية، منها: تلوث المياه في مخيم جنين في شهر ٦ / ١٩٩٧ م، وتلوث المياه وتسرب مياه الصرف الصحي إليها في مخيم العين " رقم ١ " في أواخر شهر ٨ / ١٩٩٨ م، وظهور حالات من الإسهال الوبائي في المخيم، حيث قدمت اللجان الشعبية المساعدة المادية، والصحية للسكان، ومشكلة انقطاع المياه عن مخيم شعفاط في شهر ١١ / ٢٠٠٣ م، ومشكلة البناء وعدم قانونيته في مخيم بيرزيت، وهذه المشكلة تفجرت بقوة عام ١٩٩٨ م، ولا تزال تفاعلاتها مستمرة حتى العام ٢٠٠٤ م(٥٠)، وتعبيد الطرقات والأزقة في المخيمات(٥١).

٦ ـ دعم المواقف السياسية للاجئين الفلسطينيين والتأكيد على حق العودة بتنظيم المسيرات وإصدار البيانات السياسية، وتنظيم الندوات الثقافية والأيام الدراسية في المخيمات(٥٢).

٧ ـ تقديم مساعدات للاجئين الفلسطينيين في المخيمات من خلال مكتب رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية، ووزارات السلطة ومؤسساتها، منها: مساعدات علاجية، ومالية، ومساعدات دراسية، وبطالة، وقد بلغ عدد هذه المساعدات ضمن إطار ما قدم من خلال المكتب التنفيذي، منذ تأسيسه وحتى ١/ ٤ / ٢٠٠٤ م ما يزيد على (١٩٧٤) حالة، كما تقدم اللجان الشعبية العديد من المساعدات في مواقعها منها مساعدات مادية، وعينية من خلال العديد من المؤسسات مثل لجنة الزكاة، ومؤسسة أسر الشهداء والأسرى(٥٣).

كما تعمل اللجان الشعبية على تمويل العديد من المشروعات التطويرية في المخيمات مثل مشروع تمويل شبكة الكهرباء في مخيم نور شمس بمحافظة طولكرم، وتجديد شبكة المياه في مخيم دير عمار بمحافظة رام الله، وبناء مجمع رياضي ضخم بمخيم قلنديا عام ٢٠٠٢، ولا يزال العمل جاريا وبتمويل من بنك التنمية الألماني، ومجمع للخدمات في مخيم عين السلطان(٥٤).

وهنا يبقى الحديث عن متابعات غير مثمرة مع وكالة الغوث، وبرنامج الطوارئ الذي تسعى وكالة الغوث للتخلص منه، وهو برنامج مخصص أصلا للإغاثة على أساس خلق

فرص عمل، ولم يصمم أصلا لتطوير مشاريع إنتاجية تشغيلية في المخيمات أو في المناطق القريبة منها، وتوأمة لا تقلل من معاناة سكان المخيمات على أرض الواقع، ومتابعة قضايا المخيمات ومساعداتهم، وهذا يحصر العمل في إطار ثقافة المساعدة الإنسانية والإعالة قصيرة المدى، ولا يسلط الضوء على مشروعات تشغيلية طويلة المدى، لمواجهة البطالة المتفاقمة، كما أنه لم يفتح حوار منظم مع وكالة الغوث على أساس إطلاع العالم على المعاناة خصوصا أن وكالة الغوث تعاني من عدم التمويل في وقت بدأ العالم يدير ظهره لقضية اللاجئين الفلسطينيين، كما أن المشكلة السكنية لم تواجه والحديث عنها بعلمية وموضوعية في ظل هيمنة اعتبارات رفض التوطين.

خامسا : نظامها ومهامها

أ. النظام

كان من المفروض أن تكون التشكيلة النهائية للجان الخدمية على النحو الآتي:

١. اللجان الشعبية:

أكد النظام الداخلي للجان الخدمات الشعبية على طوعية هذه اللجان، وعملها ضمن إطار منظمة التحرير الفلسطينية وتوجهاتها، وعلى وحدانية تمثيل منظمة التحرير، واعتبار دائرة شؤون اللاجئين هي المرجعية الوحيدة لهذه اللجان وعلى أسس لا مركزية وديمقراطية(٥٥).

كما نص النظام الداخلي على ضرورة اعتماد لجان الخدمات الشعبية في المخيمات رسميا من دائرة شؤون اللاجئين، وتوثيق العلاقة بينها وبين الدائرة، ووضع خطة عمل لهذه اللجان وكيفية متابعة تنفيذ هذه الخطة، وضرورة عقد اجتماع شهري لأعضاء اللجان الشعبية في الدائرة.

كما بين النظام الداخلي شروط العضوية لهذه اللجان، حيث اشترط في العضو المنتسب أن لا يقل عمره عن ٢٢ سنة، وضرورة تمتعه بالسيرة الحسنة، ولم يضع شرطا على ضرورة سكن عضو اللجنة الشعبية في المخيم عندما أكد النظام الداخلي على ما يلي " أن يكون من أهالي المخيم أو مرتبطا به " (٥٦).

وأوضح طريقة انتخاب اللجان الشعبية في المخيمات كلها من الجمعية العمومية بحيث يتناسب عدد اللجنة الشعبية مع عدد سكان المخيم حسب معادلة دائرة شؤون اللاجئين ـ

عضو لكل (١٠٠٠) نسمة، على أن لا تقل عن(٥) أعضاء، وأن يكون العدد فرديا لتفادي التعادل في الأصوات عند اتخاذ القرار ـ وأن تنتخب بإشراف الجمعية العمومية والدائرة رئيسا لها، ونائبا للرئيس وأمينا للسر، وأمينا للصندوق، وأن تعقد اجتماعا آخر بإشراف الدائرة لتوزيع المهام، وانتخاب رؤساء اللجان التخصصية، وأن تحدد جلسات شهرية بحضور أغلبية اللجنة. وعند عدم توفر الأغلبية في الاجتماع يدعى لاجتماع طارئ خلال ٤٨ ساعة، ونص النظام الداخلي على أن تؤخذ الأصوات حسب الأغلبية، وفي حالة تساوي الأصوات لغياب أحد الأعضاء أو امتناع عضو عن التصويت، يحسب القرار الذي صوت إلى جانبه رئيس اللجنة، ونص على تدوين محاضر الجلسات وأن يوقع عليها رئيس اللجنة وأمين سرها، وعلى توجيه إنذار لمن يتغيب ثلاث جلسات غير معللة، وفي حالة عدم استجابته فتوجه له مذكرة فصل من اللجنة.

وتفقد اللجنة شرعيتها في حالة الخروج عن توجهات منظمة التحرير الفلسطينية أو عدم الالتزام بالنظام الداخلي، أو تجميد أو استقالة نصف أعضائها، أو سحب الثقة منها بموافقة ثلثي الجمعية العمومية.

٢. الجمعية العمومية:

على اللجنة الشعبية القائمة تشكيل جمعية عمومية من أعضاء اللجان الشعبية السابقين، والهيئات الإدارية للمراكز العاملة في المخيمات، وتقوم الجمعية العمومية بانتخاب أعضاء اللجان الشعبية مباشرة، واعتمادها رسميا من قبل رئيس اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية ورئيس دائرة شؤون اللاجئين، و تقوم الجمعية العمومية بتقييم عمل اللجنة الشعبية، وإقرار خطتها السنوية، وتحلها، وتنتخب لجنة جديدة كل سنتين، أو تجدد مهمة اللجنة لفترة قادمة، وتعقد اجتماعات طارئة كلما دعت الضرورة لذلك (٥٧).

ويبقى عمل الجمعية العمومية قائما وتعقد جلسات منتظمة تتفق على موعدها مع أعضاء اللجنة الشعبية، وتنتخب رئيسا لها ونائبا للرئيس، ومقررا في أول اجتماع لها.

٣. اللجان التخصصية:

تستعين اللجان الشعبية بطاقم من الخبراء أو اللجان المتخصصة تُشكَّل حسب ظروف كل مخيم مثل: لجنة اجتماعية، ولجنة تعليمية، ولجنة سياسية، ولجنة صحية، ولجنة إعلامية، ولجنة رياضية، ولجنة المرأة، ولجنة المشروعات، ولجان أخرى حسب حاجة المخيمات (٥٨).

٤ . لجان التنسيق:

عُينت لجان تنسيق عليا للجان الشعبية ، لجنة تنسيق في الشمال ، ولجنة تنسيق في الجنوب ، ولجنة تنسيق في الوسط ، وهذه اللجنة التي عملت في الوسط انبثق عنها فيما بعد المكتب التنفيذي للجان الشعبية ، وركزت لجان التنسيق جهدها على الجوانب السياسية والخدماتية ، في إطار الدفاع عن حق العودة ورفض التوطين ، وبحث عدد من الموضوعات المهمة منها : قضية تلوث المياه في مخيم جنين عام ١٩٩٨ م ، والاتصال مع الدول المانحة لطلب مساعدات للمشاريع الضرورية في المخيمات ، والعمل مع وكالة الغوث لبناء المدارس ، و ترميم القديم منها ، والتباحث مع الوكالة في أمور الرعاية الصحية في المخيمات (٥٩) .

ب- المهمات:

كان من مهمات رئيس اللجنة الشعبية في المخيم ترؤس الاجتماعات الدورية ، وتنسيق العلاقة مع الدائرة عن طريق التقارير الميدانية ، وبحث المشاريع المقدمة إلى المخيم مع أعضاء اللجنة الشعبية ومع الدائرة ، على أنه لم يفوض باتخاذ أي قرارات منفردا أو القيام بدور أي رئيس من رؤساء اللجان التخصصية .

أما نائب الرئيس فيتولى مهمات الرئيس في حالة غيابه ، ويتولى أمين السر الدعوة لعقد الاجتماعات ، وتدوين المحاضر ، وحفظ المراسلات ، ويشرف أمين الصندوق على الذمة المالية للجنة الشعبية من واردات وصادرات ، أما اللجنة مجتمعة فكان أمامها المهمات الآتية :

١ ـ التفاوض مع وكالة الغوث لتحسين الخدمات ، والتصدي لإجراءات التقليص التي تتبعها وكالة الغوث في مجالات الصحة والتعليم والخدمات .

٢ ـ التعاون عبر الدائرة مع وزارات السلطة الوطنية وهيئاتها ومؤسساتها كافة ، بغية تحسين الخدمات في المخيمات وبموجب ذلك كان التنسيق مع وزارتي التخطيط والحكم المحلي في اجتماع موسع بتاريخ ١١ / ١٢ / ١٩٩٨ م ، لتوجيه المشاريع المدعومة من الدول المانحة والخاصة باللاجئين الفلسطينيين لتحسين مستوى الصحة والتعليم والخدمات(٦٠) .

٣ ـ وضع الخطط والدراسات للمشاريع الهادفة لتطوير المخيمات .

٤ ـ مناقشة تقارير اللجان التخصصية ، وتطوير الأنشطة الثقافية والتربوية الهادفة إلى رفع التوعية الوطنية .

٥ ـ الاهتمام بالأنشطة الشبابية والنسوية، وتحسين الخدمات الاجتماعية من خلال المساعدات التي سيحصل عليها من دائرة شؤون اللاجئين.

٦ ـ مناقشة وضع المخيمات غير المعترف بها من وكالة الغوث، والسعي لتحسين أوضاع السكان فيها، ومتابعة مشكلاتها وخصوصا ملكية أراضي المخيمات (٦١).

كان هذا التنظيم مهما وضروريا لتنطلق عملية تحسين المخيمات بعد فترة طويلة من الإهمال، ولكن هذا التنظيم المثالي لا يمكن أن تحققه لجان طوعية لا تكرس كل جهدها لهذا العمل، مع عدم إقرار موازنات لها، أو مقر دائم لها، وعدم تحديد دورها وصلاحياتها، وفي ظل غياب مرجعية محددة وواضحة في مجال المشاريع المقدمة، ولذلك ليس غريبا أن تتعثر مسيرة اللجان الشعبية في المخيمات من البداية.

سادسا: علاقاتها

أ. علاقتها مع وكالة الغوث الدولية

تَعُدُّ وكالة الغوث الدولية لجان الخدمات الشعبية جسماً تنسيقياً بينها وبين الأهالي في المخيمات، ورحبت بالتعاون معها في الاجتماع الذي ضم ممثلين عن وكالة الغوث، وأعضاء من اللجان الشعبية ودائرة شؤون اللاجئين، والذي عقد في مخيم الجلزون عام ١٩٩٧ م، ورأت في اللجان الشعبية جسما يساعدها في التخفيف من الأعباء والمشكلات التي تعاني منها الوكالة، وفي الوقت نفسه رأت أن لجان الخدمات جسم مستقل وحظرت على مدير المخيم الاشتراك في هذه اللجنة الشعبية.

وقد قدمت وكالة الغوث خدمات للجان الشعبية عن طريق برنامج الطوارئ الذي يقدم بموجبه مبلغ معين من المال للجنة الشعبية تُشَغِّل به أيدي عاملة عاطلة عن العمل في المخيم كتعبيد الطرق والساحات، وبالفعل حُسن برنامج الطوارئ البنية التحتية، ووفرت مبالغ مالية تحركت اللجنة الشعبية بها بسهولة لتغطية احتياجاتها بعد توقف الدعم المقدم من دائرة شؤون اللاجئين.

على أن هناك خلافات تبرز بين الحين والآخر بين اللجنة الشعبية ووكالة الغوث ممثلة بمدير المخيم مثل الاختلاف على مقدار الدعم المقدم من خلال برنامج الطوارئ، والاحتجاج على المستوى التعليمي والخدمات التعليمية في المدارس، وخصوصا موضوع ترميم المدارس القديمة وبناء مدارس جديدة، والوضع الصحي المتردي، وتلحظ اللجان الشعبية تراجعا

مستمرا في خدمات وكالة الغوث، وتعمل لوقف هذا التراجع، وتبرز أحيانا بعض الخلافات على نوعية المسـاعدات وكميتها المقدمة من وكالة الغوث، لسكان المخيمات(٦٢).

ب. علاقتها مع اللاجئين

تختلف علاقة لجنة الخدمات الشعبية من مخيم إلى آخر، ومن فترة إلى أخرى، وهذه العلاقة تتحسن بمقدار ما تلبي اللجنة الشعبية احتياجات السكان، وتتعاون معهم، وتتغاضى عن مشكلاتهم، وقد كانت العلاقة تمتاز بالتعاون والتنسيق في مرحلة ما قبل الانتفاضة، أما بعد الانتفاضة وبسبب الفقر والبطالة وظلم الاحتلال فقد تحملت اللجان الشعبية أعباء أكبر من طاقتها(٦٣)، وتصادمت اللجنة الشعبية أحيانا مع السكان في التعويضات وديون الماء والكهرباء، وقضايا البناء غير المرخص من قبل وكالة الغوث، أو اعتداء صاحب العقار على المرافق العامة في المخيم كالطرق وغيرها، ومحاولة السكان تربية بعض أنواع المواشي وإقامة الورش الصناعية في قلب المنطقة السكنية أو على أطراف المخيم، وتواجه اللجنة الشعبية في مخيم بلاطة تحديدا مشكلة مع الأهالي تتعلق بموضوع البناء غير المرخص، وتربية بعض أنواع المواشي داخل المخيم(٦٤)، وتواجه اللجنة الشعبية في مخيم الفارعة مشكلة في جمع مستحقات المياه والكهرباء مع أهالي المخيم(٦٥)، ويواجه مخيم الفوار مشكلة في(٦٦) توزيع المؤن والطرود الغذائية على سكان المخيم وخصوصا في فترة الانتفاضة الثانية، ومع سعي اللجان الشعبية في المخيمات إلى التوضيح بأن الاعتماد على مثل هذه المساعدات نوع من التسول، وهي مرفوضة على المستوى الفلسطيني، وأن هناك ضرورة للاعتماد على الذات، إلا أن حاجة السكان في وقت وصلت فيه البطالة في المخيمات نسبة عالية، تدفع باللجنة الشعبية والأهالي إلى التعاطي معها(٦٧).

النتائج والتوصيات

في ضوء ما تقدم فقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج منها :

١ ـ أن تشكيل لجان طوعية مع عدم توافر تغطية مالية لها أدى إلى تواضع في أعمال اللجان الشعبية على صعيد المخيمات .

٢ ـ أدت تبعية لجان الخدمات الشعبية لدائرة شؤون اللاجئين وفصلها عن وزارة الحكم المحلي إلى تراجع كبير في الخدمات المقدمة للمخيمات .

٣ ـ أن انعدام التنسيق بين اللجان الشعبية ودائرة شؤون اللاجئين، أدى إلى تراجع في عمل اللجان وأفسح المجال أمام ظهور مراكز جديدة على مستوى اللاجئين، وأدت إلى تعدد مرجعيات العمل على مستوى المخيمات الفلسطينية .

٤ ـ سوء الأوضاع الصحية والتعليمية والسكن في المخيمات لتراجع خدمات وكالة الغوث، وانعدام المتابعة معها .

٥ ـ أن التركيز في المخيمات كان على مشاريع غير إنتاجية في الوقت الذي يواجه فيه السكان تحديات كبيرة على مستوى الفقر والبطالة .

بناء على هذه النتائج فقد قدم الباحث عدداً من التوصيات منها :

أ ـ إيجاد التمويل المناسب والمنتظم لدائرة شؤون اللاجئين، مع تفريغ الكادر القادر على متابعة المهمات الإدارية، والتنسيق مع اللجان الشعبية تنسيقاً منتظماً للخروج من حالة الانقسام والإهمال على مستوى الدائرة، وإذا تعذر ذلك فيمكن العمل على تنشيط دائرة المخيمات في وزارة الحكم المحلي المدعومة بموازنة محددة من قبل السلطة الوطنية الفلسطينية لمتابعة مشاريع المخيمات، وهذا ما طالبت به لجنة اللاجئين في المجلس التشريعي .

ب ـ تشكيل لجان خدمات وظيفية لا طوعية مع ضرورة إلزامها بالنظام الداخلي، وخصوصا في موضوع تشكيلها حتى تعكس رغبة السكان الحقيقية، وتزويدها بموازنة منتظمة وكافية، حسب حاجة كل مخيم ومساحته وعدد سكانه .

ج ـ القضاء على حالة الانقسام والتعدد في موضوع المؤسسات العاملة في المخيمات وضرورة إخضاعها لمرجعية واحدة ، وتقديم الدعم الكامل لها من بقية المؤسسات على الأصعدة المحلية أو العربية أو العالمية كافة .

د ـ التأكيد على أهمية الطابع الخدماتي المهني للجان الشعبية، والحد من تدخل القوى السياسية في عملها، مع ضرورة دعم القوى السياسية لها في عملها المهني.

هـ ـ الاهتمام من دائرة شؤون اللاجئين بالخدمات في المخيمات غير المعترف بها من وكالة الغوث، خاصة وأنها تعاني أوضاعا صعبة على مستوى الصحة والتعليم والخدمات، ومشكلاتها مع مالكي الأرض المقامة عليها المخيمات.

و ـ عقد لقاءات عمل منظمة بين دائرة شؤون اللاجئين ووكالة الغوث لبحث مشكلة التعليم والصحة والسكن في المخيمات.

ع ـ التركيز على المشاريع التشغيلية التي تحد من حالة الفقر والبطالة المستفحلة في المخيمات.

إن تنشيط دائرة شؤون اللاجئين، وتواصلها مع اللجان الشعبية ودعمها ستكون له آثار إيجابية على الخدمات في المخيمات وسيساهم في دعم موقفها أمام وكالة الغوث، ويساعد في المصداقية أمام المانحين ويشجعهم على المزيد من الدعم للمخيمات.

جدول : مخيمات الضفة الغربية " الإنسان والمكان "

١	اسم المخيم	عدد السكان	المساحة بالدونم	إناث	ذكور	نسبة% الإناث	نسبة% الذكور
٢	شعفاط	٩٣٢٢	٢٥٨	٤٥٣٥	٤٧٨٧	٤٨،٦	٥١،٤
٣	الأمعري	٩٥٩٢	٩٢	٤٧٤١	٤٨٥١	٤٩،٤	٥٠،٦
٤	دير عمار	٢١٩٩	١٢٥	١٠٩٠	١١٠٩	٤٩،٦	٥٠،٤
٥	الجلزون	١٠١٤٩	٢٤٠	٤٩٨٣	٥١٠١	٤٩،٤	٥٠،٦
٦	قلنديا	٩٦٩٨	٣٧٥	٤٧٥٨	٤٩٤٠	٤٩،١	٥٠،٩
٧	الدهيشة	١١٨٤٧	١٢٥	٥٩٨٢	٥٨٦٥	٥٠،٥	٤٩،٥
٨	عايدة	٤٣١٧	٦٠	٢١٢٥	٢١٩٢	٤٩،٢	٥٠،٨
٩	بيت جبرين " العزة "	١٩١٩	٢٤	٩٤٨	٩٧١	٤٩،٤	٥٠،٦
١٠	عقبة جبر	٥٤٦٥	٢٨٠	٢٧٠٤	٢٧٦١	٤٩،٥	٥٠،٥
١١	عين السلطان	١٦٤٩	٧٥	٧٩٧	٨٥٢	٤٨،٣	٥١،٧
١٢	النويعمة	مهجور	٢٧٦	***	***	***	***
١٣	بلاطة	٢١٣٣٨	٢٥٠	١٠٦٦٩	١٠٦٦٩	٥٠	٥٠
١٤	عسكر القديم والجديد	١٤٤٤٤	٢٠٩	٧١٥٣	٧٢٩١	٤٩،٥	٥٠،٥
١٥	عين بيت الماء" رقم ١"	٦٣٩٣	٤٥	٣١٥٩	٣٢٣٤	٤٩،٤	٥٠،٦
١٦	نور شمس	٨٣٩٤	١٧٥	٤١٢٠	٤٢٧٤	٤٩،١	٥٠،٩
١٧	الفارعة	٧٠٣٨	٢٥٥	٣٦٠٥	٣٤٣٣	٥١،٢	٤٨،٨
١٨	طولكرم	١٦٨٨١	١٦٣	٨٤١٩	٨٤٦٢	٤٩،٩	٥٠،١
١٩	جنين	١٤٦١٨	٣٧٥	٧٢٦٣	٧٣٥٥	٤٩،٧	٥٠،٣
٢٠	الفوار	٧٥٢١	٢٢٠	٣٧٤٥	٣٧٧٦	٤٩،٨	٥٠،٢
****	العروب	٩٦٤٩	٢٥٠	٤٨١٥	٤٨٣٤	٤٩،٩	٥٠،١
	المخيمات غير المسجلة لدى وكالة الغوث			غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر	غير متوفر
٢١	مخيم سلواد	٦٥٠	٢٠ دونم	***	***	***	***
٢٢	مخيم بيرزيت	٥٠٠	١٢ دونم	***	***	***	***
٢٣	مخيم قدورة	١٥٢٠	١٥ دونم	***	***	***	***
٢٤	مخيم عين عريك	٥٠٠	١٠ دونمات	***	***	***	***

المصدر : وكالة الغوث الدولية ، ٢٠٠٣ م ؛ دائرة شؤون اللاجئين ٢٠٠٤ م .

ملحق رقم "١" : التوأمة بين المدن الفرنسية والمخيمات الفلسطينية

ملحق رقم (1)

منظمة التحرير الفلسطينية
دائرة شؤون اللاجئين

Palestine Liberation Organization
Department of Refugee Affairs

les camps palestinienes jumelés avec des villes Francaise

المخيمات الفلسطينية المتوأمة مع المدن الفرنسية

اسم المخيم	اسم المدينة الفرنسية
الأمعري El amari	ستان
سلواد Silwad	شارل روا Charleroi
الجلزون Jalazon	شامبلي Shambly
قلنديا kalandia	بيار فيت Pierrefitte
شعفاط Shu fat	ليمي **Limey**
عايده Aida	سان جونيا Saint Junien
الدهيشة Deheisheh	مونتاتيه Montataire
العروب El arroub	سان مكسيمن Saint Maximin
بلاطه Balata	سان طوان Saint Ouane
العزه Beit J brin	افسنس ليزوبيغ Avesmes Les Aubert
جباليا Jabalya	سان كونتن Saint Quentin
البريج Bureidj	موي Mouy
دير البلح Deir El Balah	سان لوديزيغ Saint Leu D Esserent
القرارة El Quarara	سان بيردورلاك Saint Pierre D Aurillac
خانيونس	ايفري Evry
الفارعة	لونفيل انل De Longueil Annel
الفوار	شامبانى ماران Champigny Sr Marne
عسكر	مارس لي بان Mers Lee Bainx

المكتب التنفيذي للجان الشعبية

ة - هاتف ٢٨٤٢٥٩٣(٠٧) فاكس ٢٨٤٢٥٨٣ (٠٧) * رام الله - هاتف ٢٩٨٤٨٠١ (٠٢) فاكس ٢٩٨٤٨٠٢ (٠٢)
؛ - هاتف ٥٦٩٧٦٥٨ - ٥٦٩٥١٨٢ (٦ ٩٦٢) فاكس ٥٦٩٧٥٤٢ (٦ ٩٦٢) ص . ب ٩٢٧١١٩ عمان ١١١١٠ الأردن

خريطة مخيمات الضفة الغربية



المصدر : وكالة الغوث الدولية "بتصرف".

الهوامش:

١) مـقابلة مع عبد الكريم سعيد أسعد، ٥٠ سنة، " مدير تشكيل لجان الخدمات: وزارة الحكم المحلي " ، مخيم الفارعة، بتاريخ ١٨ / ٢ / ٢٠٠٤ م.

(٢) تقرير المفوض العام لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٣، ص ٣٤ـ٥٨ ؛ عبد ربه، صلاح، وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، ٢٠٠٤ م، ص ٥٥ ـ ٦٠.

(٣) مقابلة مع ساجي سلامة، ٥٨ سنة، "مدير عام دائرة شؤون اللاجئين، بتاريخ ٢٥/ ٣/ ٢٠٠٤ م.

(٤) مـقابلة مع أحمد ذوقان، ٣٥ سنة، "رئيس اللجنة الشعبية في مخيم بلاطة"، بتاريخ ٢٠ / ٢ / ٢٠٠٤ م.

(٥) الريماوي، حسين، ورفيقه، خصائص السكان في مخيمات الأراضي الفلسطينية، الجهاز المركزي للإحصاء المركزي، رام الله، ٢٠٠٢ م، ص ٤٦.

(٦) تقرير المفوض العام، ص ٣٧.

(٧) المصدر السابق ص ٤٨ , ٥٠.

(٨) بيان القيادة الوطنية الموحدة " نداء رقم ٥ "، صدر بتاريخ ٥ / ٢ / ١٩٨٨ م.

(٩) مقابلة مع أحمد الكاتب، ٥٥ سنة، " أول رئيس لجنة خدمات في مخيم الفارعة "، بتاريخ ١/ ٢/ ٢٠٠٤ م.

(١٠) وقع اتفاق أوسلو في ١٣/ ٩ / ١٩٩٣ م، وتضمن اعترافاً متبادلاً بين منظمة التحرير الفلسطينية ودولة إسرائيل، وقيام السلطة الوطنية الفلسطينية على أجزاء من الأرض المحتلة عام ١٩٦٧ م، في الضفة الغربية وقطاع غزة لمرحلة انتقالية مدتها خمس سنوات، بعدها تُبحث قضايا الحل النهائي، وهي " اللاجئون والقدس والمستوطنات والحدود"، ويتم الإعلان عن قيام الدولة الفلسطينية. محمود، عباس، طريق أوسلو، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط١، بيروت، ١٩٩٤ م، ص ٢٢٠ـ ٢٢٦ ؛ أبو حجلة، إبراهيم، اتفاقية أوسلو " المسيرة المتعثرة في منعطفها الجديد، دار التقدم العربي للصحافة والنشر، ط١، بيروت، ١٩٩٦ م، ص ٩٣ ـ ١٠٣.

(١١) مقابلة مع عبد الكريم سعيد، كما ورد في صفحة ٦ ؛ مقابلة مع وجيه عطا الله، ٥٠ سنة " رئيس اتحاد مراكز الشباب في مخيمات الضفة الغربية، بتاريخ ٦/ ٣/ ٢٠٠٤ م.

(١٢) حول نص قرار ١٩٤ الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الثالثة راجع. تاكنبرغ، لكس، وضع اللاجئين الفلسطينيين في القانون الدولي، ترجمة بكر عباس، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط١، بيروت: ٢٠٠٣ م، ص ٤٥٥ ـ ٤٥٨.

(١٣) النظام الداخلي للجان الشعبية للمخيمات، منظمة التحرير الفلسطينية: دائرة شؤون اللاجئين، ص١.

(١٤) مقابلة مع عبد الكريم سعيد، كما ورد في صفحة ٦.

(١٥) فرارجة، هشام، المخيمات والانتخابات المحلية القادمة، ورقة عمل ورقة عمل قدمت في " ورشة

عمل اللجنة العليا للانتخابات المحلية الفلسطينية، عقبة جبر، ١٩٩٧ م، ص٥٦ .

(١٦) عن توصيات مؤتمر الفارعة. راجع: عبد ربه، صلاح، اللاجئون وحلم العودة إلى أرض البرتقال الحزين، تحرير محمد جرادات، مركز المعلومات البديلة، بيت لحم، ١٩٩٦ م، ص ٣٨ ـ ٤٥ .

(١٧) عن توصيات مؤتمر الدهيشة. ينظر: أوراق عمل قدمت للجنة التحضيرية لمؤتمر اللاجئين في منطقة بيت لحم، ضمن سلسلة الأيام الدراسية التي عقدت ما بين ٤/ ٧ ـ ١٤ / ٧ / ١٩٩٦ م، خمسون عاما تحت الخيمة، حملة للدفاع عن حقوق اللاجئين الفلسطينيين، بيت لحم، ١٩٩٧ م، ص ١٣٢ ـ ١٤١ .

(١٨) مقابلة مع وجيه عطالله، كما ورد في صفحة ١٠ .

(١٩) مقابلة مع عبد الكريم سعيد، كما ورد في صفحة ٦ ؛ مقابلة مع وجيه عطا الله، كما ورد في صفحة ١٠ .

(٢٠) عبد الرحمن، أسعد، كلمة دائرة شؤون اللاجئين، كلمة ألقيت في ورشة عمل حول مشاركة المخيمات في الانتخابات المحلية الفلسطينية، عقبة جبر، ١٩٩٧ م، ص ٧ ـ ٩ ؛ النظام الداخلي، دائرة شؤون اللاجئين، وثيقة غير منشورة، ص ٢ .

(٢١) حول البيان الختامي لورشة عمل اللجنة العليا للانتخابات المحلية الفلسطينية التي عقدت في مخيم عقبة جبر عام ١٩٩٧م. راجع: ورشة عمل حول مشاركة المخيمات في الانتخابات المحلية الفلسطينية، عقبة جبر، ١٩٩٧ م، ص٦٤ ـ ٦٧ .

(٢٢) تقرير لجنة شؤون اللاجئين في المجلس التشريعي الفلسطيني " غير منشور " ، بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٩٨م، ص ١٥ .

(٢٣) الشاتي جمال، عضو المجلس التشريعي رئيس لجنة اللاجئين، كلمة ألقيت في ورشة عمل حول مشاركة المخيمات في الانتخابات المحلية الفلسطينية، عقبة جبر، ١٩٩٧ م، ص ١٣ .

(٢٤) مقابلة مع ياسر أبو كشك، ٣٣ سنة، " رئيس اللجنة الشعبية مخيم الفارعة " ، بتاريخ ١٤/ ٢ / ٢٠٠٤ م ؛ مقابلة مع ناجي عودة، ٣٦ سنة، " رئيس اللجنة الشعبية مخيم الدهيشة " ، بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠٠٤ م ؛ مقابلة مع أحمد ذوقان، كما ورد في صفحة ٧ .

(٢٥) ملف مخيم عين عريك، المكتب التنفيذي للجان الشعبية في مخيمات اللاجئين ـ منطقة الوسط، ل. ش / ٥/ ٢٠٠٣ م بتاريخ ١٤/ ٢ / ٢٠٠٤ م ؛ مقابلة مع زياد الحموز، ٤٠ سنة، "رئيس اللجنة الشعبية في مخيم الفوار" بتاريخ ١/ ٣ / ٢٠٠٤ م .

(٢٦) مقابلة مع خالدي هاشم صافي، ٣٥ سنة، " رئيس اللجنة الشعبية في مخيم دير عمار " ، بتاريخ ٤/ ٤ / ٢٠٠٤ م .

(٢٧) مقابلة مع هاشم أبو كشك، ٥٦ سنة، " رئيس لجنة التنسيق في منطقة الشمال " ، بتاريخ ٩ / ٣ / ٢٠٠٤ م .

(٢٨) مذكرة اللجان الشعبية إلى رئيس دائرة شؤون اللاجئين، دون رقم، بتاريخ ٨/ ٧/ ٢٠٠١ م .

(٢٩) مقابلة مع أحمد ذوقان، كما ورد في صفحة ٧ .

(٣٠) تقرير لجنة شؤون اللاجئين ص ١٩ .

(٣١) اجتماع الدكتور أسعد عبد الرحمن " رئبس دائرة شؤون اللاجئين " مع رؤساء اللجان الشعبية ؛

صحيفة القدس، ١٨ / ١ / ١٩٩٨ م ؛ صحيفة الحياة الجديدة ٢٢/ ٣/ ١٩٩٨ م .

(٣٢) مقابلة مع محمد عليان، ٣٧ سنة، "مدير دائرة العمل الجماهيري: دائرة شؤون اللاجئين"، بتاريخ ١٨ / ٢/ ٢٠٠٤ م.

(٣٣) تقرير المجلس التشريعي مشروع القرار رقم ٤٨ / ٨/ ٣، بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٩٨ م.

(٣٤) تقرير المجلس التشريعي، مشروع القرار رقم ٤٩/ ٨/ ٣، بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٩٨ م.

(٣٥) تقرير المجلس التشريعي، مشروع القرار رقم ٥٠/ ٨/ ٣، بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٩٨ م.

(٣٦) مقابلة مع جمال لافي، ٣٥ عاما، " رئيس المكتب التنفيذي للجان الشعبية ـ منطقة الوسط "، بتاريخ ١٥ / ٢/ ٢٠٠٤ م.

(٣٧) صحيفة القدس، ١٤/ ٦/ ٢٠٠٠ م.

(٣٨) مذكرة اللجان الشعبية إلى رئيس دائرة شؤون اللاجئين، بتاريخ ٨/ ٧/ ٢٠٠١ م.

(٣٩) ملف الوارد: المكتب التنفيذي، رقم: ص. د/ ٢٠٠٤ / ١١، دون تاريخ ؛ مقابلة مع جمال لافي، كما ورد في صفحة ص ١٨ .

(٤٠) مقابلة مع خضر الكوبري، ٦٥ سنة، " مدير منطقة نابلس: وكالة الغوث الدولية "، بتاريخ ٢٣/ ٣ / ٢٠٠٤ م.

((٤١ مقابلة مع عمر اللحام، ٦٠ سنة، "رئيس لجنة التنسيق في الجنوب " بتاريخ ١/ ٤/ ٢٠٠٤ م ؛ صحيفة القدس، ١٤/ ٦ / ١٩٩٧ م .

(٤٢) التقرير الإداري لأعمال لجنة المشاريع في مخيم بلاطة من ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٤ م، غير منشور، بتاريخ ١/ ٤ / ٢٠٠٤ م.

(٤٣) مقابلة مع خالدي هاشم صافي، كما ورد في صفحة ١٥ .

(٤٤) مقابلة مع زياد الحموز، كما ورد في صفحة ١٥ ؛ مقابلة مع أحمد ذوقان، كما ورد في صفحة ٧ .

(٤٥) ملف مخيم العروب: دائرة شؤون اللاجئين، وثيقة رقم ل خ ش ع / ٥٠/ ٢٠ بتاريخ ٢٤/ ١١ / ٢٠٠٠ م ؛ صحيفة القدس ٢٠ / ٥ / ٢٠٠٠ م.

(٤٦) مذكرة اللجان الشعبية إلى المفوض العام لوكالة الغوث الدولية السيد بيتر هانسن بتاريخ ٩/ ١٠ / ١٩٩٩م ؛ ملف وكالة الغوث الدولية: دائرة شؤون اللاجئين وثيقة رقم ص. د/ ١٤٦٢ / ١٠، دون تاريخ ؛ صحيفة القدس ٢٢/ ٧/ ٩٩ ؛ الحياة الجديدة ١٥ / ٣/ ١٩٩٨ م، ٣٠/ ٩/ ١٩٩٩ م.

(٤٧) صحيفة القدس ٢٩/ ١٠ / ١٩٩٨ م.

(٤٨) راجع ملحق التوأمة بين المدن الفرنسية والمخيمات الفلسطينية.

(٤٩) ملف القرارات الإدارية، دائرة شؤون اللاجئين. وثيقة رقم ص. د، ٨٣٦ / ١٢، بتاريخ ٦/ ١٢ / ١٩٩٨ م ؛ ملف التوأمة، المكتب التنفيذي، وثيقة دون رقم بتاريخ ٢٠/ ١٠ / ٢٠٠٣ م ؛ صحيفة الحياة الجديدة ٧/ ١٢ / ١٩٩٧ م ؛ ٢٧/ ٦/ ١٩٩٨ م ؛ صحيفة القدس ١/ ٩/ ١٩٩٨ م

(٥٠) صحيفة القدس، ١٤ / ٦ / ١٩٩٧ م ؛ صحيفة القدس، ٣١ / ٨, ٢/ ٩, ٨/ ٩ / ١٩٩٨ م ؛ ملف شعفاط، دائرة شؤون اللاجئين، رقم ٢٠/ ل خ ش/ ٦ / ٢٠٠٣ م، بتاريخ ٢٦ / ٦/ ٢٠٠٣ م ؛

ملف بير زيت، المكتب التنفيذي، وثيقة رقم ب ز/ ١٥ / ١٥ / ٢ بتاريخ ٢٣/ ١٢/ ١٩٩٨ م.

(٥١)التقرير الشهري للجنة الشعبية في مخيم الجلزون بتاريخ ١/ ٣/ ٢٠٠٤ م.

(٥٢) مذكرة المكتب التنفيذي للجان الشعبية، منطقة الوسط، د. ت ؛ ملف مخيم جنين، دون رقم، بتاريخ ٣/ ٢ / ٢٠٠٣ م؛ بيان اللجان الشعبية، نابلس، ملف الشمال، المكتب التنفيذي، دون رقم. بتاريخ ٩/ ٦ / ٢٠٠٣ ؛ فعالية اللاجئون قضايا وحلول، ٤/ ١٠ / ٢٠٠٣ م، ملف الندوات: المكتب التنفيذي: دون رقم.

(٥٣) سجل المساعدات، المكتب التنفيذي ؛ التقرير الدوري للجنة الشعبية في مخيم الدهيشة: تقرير كانون ثاني، شباط، آذار، نيسان عام ٢٠٠٣ م.

(٥٤) ملف الصادر المكتب التنفيذي، وثيقة رقم ٣ بتاريخ ٢٠/ ٥ / ٢٠٠٣ م؛ ملف المشاريع، المكتب التنفيذي ؛ وثيقة رقم ٥، بتاريخ ١/ ٩ / ٢٠٠٣ م ؛ ملف مخيم قلنديا: المكتب التنفيذي، دون رقم ودون تاريخ ؛ ملف مخيم عين السلطان، دائرة شؤون اللاجئين، دون رقم، بتاريخ ٢٢ / ١٢ / ٢٠٠٣ م.

(٥٥) النظام الداخلي: دائرة شؤون اللاجئين، ص٢.

(٥٦) النظام الداخلي: دائرة شؤون اللاجئين، ص٢.

(٥٧) النظام الداخلي: دائرة شؤون اللاجئين، ص٣.

(٥٨) النظام الداخلي: دائرة شؤون اللاجئين، ص٤ ـ ٥.

(٥٩)مقابلة مع هاشم أبو كشك كما ورد في صفحة ١٥ ؛ مقابلة مع وجيه عطا الله، كما ورد في صفحة ١٠ ؛ مقابلة مع عمر اللحام كما ورد في صفحة ٢١ ؛ صحيفة القدس، ١٤/ ٦ / ١٩٩٧ م.

(٦٠) صحيفة الحياة الجديدة، ١٢ / ١٢/ ١٩٩٨ م.

(٦١) النظام الداخلي: دائرة شؤون اللاجئين، ص٤ ـ٦.

(٦٢) مقابلة مع ساجي سلامة كما ورد في صفحة ٧ ؛ مقابلة خضر الكوبري، كما ورد في صفحة ص٢٠ ؛ مقابلة مع محمود العداربة، ٤٨ سنة، " مدير مخيم الجلزون "، بتاريخ ١ / ٤ / ٢٠٠٤ م.

(٦٣) مقابلة مع عمر اللحام، كما ورد في صفحة٢١ ؛ مقابلة مع هاشم أبو كشك، كما ورد في صفحة ١٥.

(٦٤) مقابلة مع عبد المنعم مهداوي، ٤٠ سنة، "مواطن من مخيم الفارعة "، بتاريخ ١١/ ٣/ ٢٠٠٤ م ؛ مقابلة مع عبد الرحيم محمود أحمد، ٤٦، " مواطن من مخيم طولكرم "، بتاريخ ٣/ ٣/ ٢٠٠٤م؛ مقابلة مع علي حميدان الحمود، ٤٤ سنة، مواطن من مخيم عين السلطان، بتاريخ ٢٠/ ٢ / ٢٠٠٤م.

(٦٥) مقابلة مع ياسر أبو كشك، كما ورد في صفحة ١٥.

(٦٦) مقابلة مع زياد الحموز، كما ورد في صفحة ١٥.

(٦٧) مقابلة مع عمر اللحام، كما ورد في صفحة ٢١.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر

١. المقابلات

١ ـ أحـــمد ذوقان، ٣٥ سنة، "رئيس اللجنة الشعبية مخيم بلاطة"، بتاريخ ٢٠ / ٢ / ٢٠٠٤ م.
٢ ـ أحمد الكاتب، ٥٥ سنة، " أول رئيس لجنة خدمات في مخيم الفارعة "، بتاريخ ١/ ٢/ ٢٠٠٤ م.
٣ ـ جمـال لافي، ٣٥ سنة، "رئيس المكتب التنفيذي للجان الشعبية ـ منطقة الوسط"، بتاريخ ١٥ / ٢/ ٢٠٠٤م.
٤ ـ خالدي هاشم صافي، ٣٥ سنة، "رئيس اللجنة الشعبية في مخيم دير عمار"، بتاريخ ٤/ ٤ / ٢٠٠٤ م.
٥ ـ خضر الكوبري، ٦٥ سنة، "مدير منطقة نابلس: وكالة الغوث الدولية"، بتاريخ ٢٣/ ٣ / ٢٠٠٤ م.
٦ ـ ساجي سلامة، ٥٨ سنـة، " مدير عام دائرة شؤون اللاجئين"، بتاريخ ٢٥/ ٣ / ٢٠٠٤ م.
٧ ـ زياد الحموز، ٤٠ سنة، "رئيس اللجنة الشعبية في مخيم الفوار"، بتاريخ ٤/ ٤ / ٢٠٠٤م.
٨ ـ عبد الرحيم محمود أحمـد، ٤٦ سنة، "مواطن من مخيم طولكرم"، بتاريخ، ٣/ ٣ / ٢٠٠٤ م.
٩ ـ عبـد الكريم سعيد أسعد، ٥٠ سنة، "مدير تشكيل لجان الخدمات: وزارة الحكم المحلي"، مخيم الفارعة، بتاريخ ١٨ / ٢ / ٢٠٠٤ م.
١٠ ـ عبد المنعم مهداوي، ٤٠ سنة، "مواطن من مخيم الفارعة"، بتاريخ ١١/ ٣/ ٢٠٠٤م.
١١ ـ علي حميدان الحمود، ٤٤ سنة، "مواطـن من مخيم عين السلطان"، بتاريخ ٢٠/ ٢ / ٢٠٠٤ م.
١٢ ـ عمر اللحام، ٦٠ سنة، "رئيس لجنة التنسيق في الجنوب"، بتاريخ ١/ ٤/ ٠٠٤ م.
١٣ ـ محمد عليان، ٣٧ سنة، "مدير دائرة العمل الجماهيري: دائرة شؤون اللاجئين"، بتاريخ ١٨ / ٢/ ٢٠٠٤م.
١٤ ـ محمود العدرابة، ٤٨ سنة، "مدير مخيم الجلزون"، بتاريخ ١/ ٤ / ٢٠٠٤ م.
١٥ ـ ناجي عودة، ٣٦ سنة، "رئيـس اللجنة الشعبية مخيم الدهيشة"، بتاريخ ١٧ / ٢ / ٢٠٠٤ م.
١٦ ـ هاشم أبو كشك، ٥٦ سنة، "رئيس لجنة التنسيق في منطقة الشمال"، بتاريخ ٩ / ٣ / ٢٠٠٤ م.
١٧ ـ وجـيه عطا الله، ٥٠ سنة، "رئيس اتحاد مراكز الشباب في مخيمات الضفة الغربية"، بتاريخ ٦/ ٣/ ٢٠٠٤.
١٨ ـ ياسر أبو كشك، ٣٣ سنة، "رئيس اللجنة الشعبية مخيم الفارعة"، بتاريخ ١٤/ ٢ / ٢٠٠٤ م.

٢. التقارير والأنظمة غير المنشورة

رتبت حسب تاريخ صدورها :

١ ـ النظام الداخلي للجان الشعبية للمخيمات، منظمة التحرير الفلسطينية : دائرة شؤون اللاجئين، " غير منشور "، ١٩٩٦ م.

٢ ـ تقرير لجنة شؤون اللاجئين في المجلس التشريعي الفلسطيني " غير منشور "، بتاريخ ،٨/ ٦/ ١٩٩٨ م

٣ ـ تقرير المجلس التشريعي مشروع القرار رقم ٤٨ / ٨/ ٣ " غير منشور "، بتاريخ، ٨/ ٦/ ١٩٩٨ م .

٤ ـ تقرير المجلس التشريعي، مشروع القرار رقم ٤٩/ ٨/ ٣ " غير منشور "، بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٩٨ م.

٥ ـ تقرير المجلس التشريعي، مشروع القرار رقم ٥٠/ ٨/ ٣، غير منشور، بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٩٨ م.

٦ ـ التقرير الدوري للجنة الشعبية في مخيم الدهيشة : تقرير كانون ثاني، شباط، آذار، غير منشور، مخيم الدهيشة، نيسان عام ٢٠٠٣ م.

٧ ـ التقرير الشهري للجنة الشعبية في مخيم الجلزون، غير منشور، بتاريخ ١/ ٣/ ٢٠٠٤ م.

٨ ـ التقرير الإداري لأعمال لجنة المشاريع في مخيم بلاطة من ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٤ م، غير منشور، بتاريخ ١/ ٤ / ٢٠٠٤ م.

٣. البيانات والسجلات

رتبت حسب تاريخ صدورها :

١ ـ بيان القيادة الوطنية الموحدة " رقم ٥ "، الصادر بتاريخ ٥/ ٢ / ١٩٨٨ م.

٢ ـ ملف القرارات الإدارية، دائرة شؤون اللاجئين. وثيقة رقم ص. د، ٨٣٦ / ١٢، بتاريخ ٦/ ١٢ / ١٩٩٨ م.

٣ ـ ملف بير زيت، المكتب التنفيذي، وثيقة رقم ب ز/ ١٥ / ١٥ / ٢، بتاريخ ٢٣/ ١٢/ ١٩٩٨ م.

٤ ـ مذكرة اللجان الشعبية إلى المفوض العام لوكالة الغوث الدولية السيد بيتر هانسن، بتاريخ ٩/ ١٠ / ١٩٩٩م.

٥ ـ ملف مخيم العروب : دائرة شؤون اللاجئين، وثيقة رقم ل خ ش ع / ٥٠/ ٢٠، بتاريخ ٢٤/ ١١ / ٢٠٠٠ م.

٦ ـ مذكرة اللجان الشعبية إلى رئيس دائرة شؤون اللاجئين، بتاريخ ٨/ ٧/ ٢٠٠١ م .

٧ ـ ملف مخيم جنين، دون رقم، بتاريخ ٣/ ٢ / ٢٠٠٣ م .

٨ ـ ملف الصادر المكتب التنفيذي، وثيقة رقم ٣ بتاريخ ٢٠/ ٥/ ٢٠٠٣ م.

٩ ـ بيان اللجان الشعبية منطقة نابلس : ملف الشمال : المكتب التنفيذي، دون رقم، بتاريخ ٩/ ٦ / ٢٠٠٣ .

١٠ ـ ملف شعفاط، دائرة شؤون اللاجئين، رقم ٢٠/ ل خ ش/ ٦ / ٢٠٠٣ م، بتاريخ ٢٦ / ٦/ ٢٠٠٣ م.

١١ ـ ملف المشاريع، المكتب التنفيذي ؛ وثيقة رقم ٥. بتاريخ ١/ ٩/ ٢٠٠٣ م.

١٢ ـ ملف التوأمة، المكتب التنفيذي، وثيقة دون رقم بتاريخ ٢٠/ ١٠/ ٢٠٠٣ م.

١٣ ـ ملف مخيم عين السلطان، دائرة شؤون اللاجئين، دون رقم، بـــتاريخ ٢٢ / ١٢ / ٢٠٠٣ م .
١٤ ـ ملف مخيم عين عريك، المكتب التنفيذي للجان الشعبية في مخيمات اللاجئين ـ منطقة الوسط، ل . ش / ٥/ ٢٠٠٣ م، بتاريخ ١٤/ ٤/ ٢٠٠٤ م .
١٥ ـ ملف الندوات، فعالية اللاجئون قضايا وحلول، ٤/ ١٠ / ٢٠٠٣ م، المكتب التنفيذي : دون رقم .
١٦ ـ سجل المساعدات : المكتب التنفيذي، عام ٢٠٠٣ ـ ٢٠٠٤ .
١٧ ـ ملف مخيم قلنديا : المكتب التنفيذي، دون رقم ودون تاريخ .
١٨ ـ ملف الوارد : المكتب التنفيذي، رقم : ص . د / ٢٠٦٤ / ١١ ، دون تاريخ .
١٩ ـ ملف وكالة الغوث الدولية : دائرة شؤون اللاجئين، وثيقة رقم ص . د / ١٤٦٢ / ١٠ . دون تاريخ .

٤. التقارير المنشورة

١ ـ تقرير المفوض العام لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى، ٢٠٠٢ ـ ٢٠٠٣ .

٥. الصحف

١ ـ صحيفة القدس بتاريخ ١٤/ ٦ / ١٩٩٧ م .
٢ ـ صحيفة القدس بتاريخ ١٨ / ١/ ١٩٩٨ م .
٣ ـ صحيفة القدس بتاريخ ٣١ / ٨ / ١٩٩٨ .
٤ ـ صحيفة القدس بتاريخ ٢/ ٩/ ١٩٩٨ م .
٥ ـ صحيفة القدس بتاريخ ٨/ ٩ / ١٩٩٨ م .
٦ ـ صحيفة القدس بتاريخ ١/ ٩/ ١٩٩٨ م .
٧ ـ صحيفة القدس بتاريخ ٢٩/ ١٠ / ١٩٩٨ م .
٨ ـ صحيفة القدس بتاريخ ٢٢/ ٧/ ١٩٩٩ م .
٩ ـ صحيفة القدس بتاريخ ٢٠ / ٥ / ٢٠٠٠ م .
١٠ ـ صحيفة القدس بتاريخ ١٤/ ٦/ ٢٠٠٠ م .
١١ ـ صحيفة الحياة الجديدة بتاريخ ٧/ ١٢ / ١٩٩٧ م .
١٢ ـ صحيفة الحياة الجديدة بتاريخ ٢٢/ ٣/ ١٩٩٨ م .
١٣ ـ صحيفة الحياة الجديدة بتاريخ ١٢ / ١٢/ ١٩٩٨ م .
١٤ ـ صحيفة الحياة الجديدة بتاريخ ١٥ / ٣/ ١٩٩٨ م .
١٥ ـ صحيفة الحياة الجديدة بتاريخ ٢٧/ ٦/ ١٩٩٨ م .
١٦ ـ صحيفة الحياة الجديدة بتاريخ ٣٠ / ٩/ ١٩٩٩ م .

المراجع

١. الكتب المنشورة والرسائل الجامعية

١ـ تاكنبرغ، لكس، وضع اللاجئين الفلسطينيين في القانون الدولي، ترجمة بكر عباس، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط١، بيروت: ٢٠٠٣ م .

٢ ـ خمسون عامــا تحت الخيمة، حملة للدفاع عن حقوق اللاجئين الفلسطينيين، بيت لحم، ١٩٩٧ م .

٣ـ الريماوي، حسين، ورفيقه، خصائص السكان في مخيمات الأراضي الفلسطينية، الجهاز المركزي للإحصاء المركزي، رام الله، ٢٠٠٢ م .

٤ ـ عبد ربه، صلاح، اللاجئون وحلم العودة إلى أرض البرتقال الحزين، تحرير محمد جرادات، مركز المعلومات البديلة، بيت لحم، ١٩٩٦ م .

٥ ـ عبد ربه، صلاح، وكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت: ٢٠٠٤ م .

٢. أوراق العمل والكلمات والمقالات

١ ـ الشاتي جمال، عضو المجلس التشريعي رئيس لجنة اللاجئين، ورقة عمل قدمت في " ورشة عمل اللجنة العليا للانتخابات المحلية الفلسطينية، عقبة جبر، ١٩٩٧ م، ص١١ ـ ١٤ .

٢ ـ عبد الرحمن، أسعد، كلمة دائرة شؤون اللاجئين، ورشة عمل اللجنة العليا للانتخابات المحلية الفلسطينية، عقبة جبر، ١٩٩٧ م، ص ٦ ـ١٠ .

٣ ـ فرارجة، هشام، المخيمات والانتخابات المحلية القادمة، ورشة عمل اللجنة العليا للانتخابات المحلية الفلسطينية، عقبة جبر، ١٩٩٧ م، ص ٤٩ ـ ٥٧ .

دور الحمام الزاجل
في الصراع الصليبي الإسلامي في بلاد الشام
«٤٩٠- ٦٩٠هـ / ١٠٩٧- ١٢٩١م»

د. عادل محمد نبهان*

* أستاذ التاريخ المساعد، جامعة الأقصى، غزة.

ملخص الدراسة:

في أواخر القرن الخامس الهجري - الحادي عشر الميلادي - تعرض المشرق الإسلامي لاسيما بلاد الشام لخطر الحملة الصليبية الأولى، التي تمخض عنها قيام ثلاث إمارات صليبية ومملكة بيت المقدس الصليبية، التي أدرك حكامها ضرورة السيطرة على أملاك المسلمين في بلاد الشام، وخاضوا صراعاً مريراً مع القوى الإسلامية في هذه البلاد، التي كان لاستخدامها الحمام الزاجل وسيلة اتصال دور كبير في معرفتهم بنوايا الصليبيين وخططهم في أسرع وقت، وبالتالي العمل على إفشالها، وتقليل نسبة الخسائر في صفوفهم.

وعندما اكتمل مشروع الجبهة الإسلامية المتحدة على يد الأسرة الزنكية، وبدأت مرحلة الجهاد الفعلية لاقتلاع الوجود الصليبي من بلاد الشام، وظف نور الدين محمود وصلاح الدين الحمام الزاجل في خدمة حركة الجهاد ضد الصليبيين حتى طردوا نهائياً على يد المماليك.

Abstract

At the end of Islamic Cleander – 11th A.D century Islamic orient especially Elsham countries exposed to the first crusade compaign resulted in establishing three crusade Emarrites in addition to Jerusalem King dom، whose leaders realized the necessity to demoniates the Moslems properties in Elsham countries. They fought a better struggle with Islamic forces in this countries using carrier pigeon as means of communication great role in their knowledge of crossaade intentions and plans quickly and to fail it and to decrease the loss rate in their army.

When united Islamic front project was completed by zinkian family and the Jihad stage had started to dismiss the crossade existence in Elsham. Salah Edin and Nour Edin used carrier pigeon to serve the Jehad movement against the crossades until they were totally dismissed by the mamluks.

قسم القلقشندى أنواع الحمام إلى حمام عادي وحمام رسائلي، وذكر أن الحمام الرسائلى – وهو الزاجل أو الهدي – كان يختار حسب أسس وأوصاف معروفة، ويراعى في تدريبه أساليب مقررة، فكان يشترط في ذلك النوع من الحمام ((أن يكون حديد النظر، شديد الحذر، خفيف اللحم، قليل الريش، سريع النهضة، كثير التلفت في الجو. . . قصير الساقين، طويل الفخذين)) . (١)

أما تدريب الحمام فكان يبدأ بعد اختياره وانتقائه صغيراَ، فتحمل الفراخ جائعة إلى سطح إحدى الدور في منتصف النهار، وينثر الحب على السطح حول صار فوقه علم. واشترط مدرب الحمام أن يكون العلم واضح اللون- فلا يكون أسود مثلاَ- حتى يمكن الاهتداء إليه. وفي أغلب الأحيان كان إطلاق الفراخ بعد مدة من قص ريشها، على أن تطلق مثنى أي زوجين زوجين، بحيث تكون إحداهما

أحدث قصاَ لريشها من صاحبتها. ثم يطلق المدرب الحمامة التي نما ريشها، فلا تلبث أن تعود حنيناَ إلى صاحبتها، وبذا يضمن المدرب تأليف الحمام وعودته إلى أمكنة تدريبه وهي المزاجل. (٢)

يتمكن الحمام الزاجل من العودة إلى وطنه من الأماكن البعيدة، فهو من أذكى الطيور، ومن ذكائه أنه يستطيع التعرف إلى علامات برجه من الجو((ويكون طيرانه مدوراَ كمن يصعد المنارة، ولا يزال يصعد حتى يرى شيئاَ من علامات بلده، فإذا رأى ذلك يهبط إليه بأدنى زمان، وفي بعض الأوقات عند صعوده يتغيم الجو، ويصير الغيم حائلاَ بينه وبين رؤية بلده، فيقع في بلاد شاسعة، أو يصيده شيء من الجوارح)). (٣)

عرف سكان الشرق الأدنى القديم استخدام الحمام وغيره من الطير لأغراض البريد منذ أقدم العصور، إذ تشير قصة سيدنا نوح -عليه الصلاة والسلام- التي ورد ذكرها في التوراة إلى أن حمامة كانت دليل سيدنا نوح ومرشده أثناء جريان فلكه في مياه الطوفان. (٤) كذلك يقص القرآن الكريم نبأ استخدام الهدهد في نقل الأخبار، إذ حمل إلى سيدنا سليمان -عليه الصلاة والسلام- أخبار مملكة سبأ، ونقل إلى ملكتها بلقيس رسالة من سليمان يدعوها فيها إلى اعتناق الإسلام، وترك عبادة الشمس. (٥)

عرف العرب المسلمون نقل مكاتباتهم بالحمام الزاجل منذ أوائل العصر العباسي الأول، وتنافس رؤساء الناس والفقهاء والتجار في العراق باقتنائه، ولهجوا بذكره، وبالغوا في أثمانه

حتى بلغ ثمن الحمامة سبعمائة دينار . (٦) كما اعتنى العباسيون بالحمام الزاجل فأقاموا أبراجاً خاصة بها في جميع أنحاء دولتهم، مثل محطات البريد البري ولكنها تزيد عنها في المسافة، فإذا نزل الحمام في مركز من هذه المراكز نقل البراج الرسالة التي بجناحه إلى طائر آخر كي يصل بها إلى المرحلة التي تليها وهكذا . (٧)

اهتم الفاطميون عند استيلائهم على مصر وبلاد الشام في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري / العاشر الميلادي، بتربية الحمام الزاجل واقتنائه، حتى أنهم «أفردوا لذلك ديواناً سجلوا فيه أنساب الحمام . (٨) واستخدموه وسيلةً للاتصال بين القاهرة ودمشق، فقد «كان بدمشق حمام من مصر وبمصر حمام من دمشق . »(٩) وكان أهل فلسطين ينقلون الحمام من مدينة إلى أخرى، كي تحمل الرسائل في عودتها إلى المدينة التي كانت في السابق موطناً لها . (١٠) أما في شمال الشام، فقد اهتم السلاجقة باقتناء الحمام الزاجل، واستخدموه في نقل مكاتباتهم، سيما بين حلب والموصل . (١١)

يرجع أقدم نص في المصادر المتاحة لنا حول دور الحمام الزاجل في الصراع الصليبي الإسلامي في بلاد الشام إلى سنة ٤٩١هـ/ ١٠٩٨م، ففي هذه السنة تمكنت الحملة الصليبية الأولى من الاستيلاء على أنطاكية، بعد أن عجز سلاجقة الشام عن التصدي لهم، مما شجع عمر-مملوك رضوان- حاكم قلعة عزازعلى التمرد، فعصيسيده رضوان صاحب حلب، الذي جمع عساكره، وأرسلهم للقضاء على هذا التمرد . (١٢) بينما انتدب حاكم عزاز وفداً من النصارى المحليين إلى أنطاكية، كمندوبين عنه لمقابلة زعماء الحملة الصليبية الأولى، وإعلان ولائه وطاعته لهم، واستعداده لتقديم إتاوة سنوية لهم، مقابل توفير الحماية له، فرحب الصليبيون بهذا العرض المغري، إلا أن أعضاء الوفد لم يستطيعوا العودة إلى عزاز، لإخبار سيدهم بما تم الاتفاق عليه، لذلك أرسلوا زوجين من الحمام الزاجل مدربة خصيصاً لهذا الغرض، بعد أن ربطوا في ذيليهما رسائل تحتوي على تقرير كامل بنجاح مهمتهم، وعاد الطائران بعد إطلاقهما إلى موطنيهما في عزاز، حيث أمسكهما الذين تولوا العناية بهما، وأخذوا الرسائل، وقدموها لسيدهم، الذي ارتفعت روحه المعنوية، واستمر في مقاومة الحصار المفروض عليه بعزيمة مضاعفة، حتى اقترب الصليبيون من قلعة عزاز، فاضطر رضوان لرفع الحصار عنها، والعودة إلى حلب، بينما خرج حاكمها للترحيب بالصليبيين، وإعلان خضوعه وطاعته لهم . (١٣)

وبعد أن أجبروا رضوان صاحب حلب على رفع الحصار عن قلعة عزاز، توغل الصليبيون

في بلاد الشام، ولما كان طريق الساحل يعد أقصر الطرق وأيسرها للوصول إلى بيت المقدس، فقد ساروا بمحاذاة ساحل البحر المتوسط، وأقاموا معسكرهم بالقرب من قيسارية، وفي أثناء ذلك لقيت حمامة زاجلة مصرعها من صقر انقض عليها، فهوت بالقرب من خيمة أحد الأساقفة، الذي التقطها، ووجدها تحمل رسالة تتضمن تحذيراً من أمير عكا إلى زميله حاكم قيسارية، بشأن مرور جنس عنيد فظ غير منظم في ولايته، وطلب منه أن يحاول التصدي لهم، أو إلحاق الضرر بهم، كما طلب منه أن يرسل تحذيراً إلى المدن والقلاع الأخرى. (١٤) وهذا يدل على أن الفاطميين استخدموا الحمام الزاجل وسيلة اتصال بين المدن الخاضعة لسيطرتهم في جنوب الشام، مما مكن سكان هذه المدن من معرفة تحركات الصليبيين، وبالتالي اتخاذ الإجراءات الضرورية لحماية أنفسهم، بالتحصن داخل أسوار مدنهم، وإخفاء قطعان مواشيهم وأغنامهم في الأماكن البعيدة عن متناول الصليبيين. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ما مدى أخطار الطيور الجارحة على الحمام الزاجل؟ وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي الإشارة إلى ما ذكره القزويني من أن)(الحمام أسرع طيراناً من سباع الطير إلا أنه إذا رأى الجوارح يعتريه ما يعتري الشاة عند رؤية الذئب والفأرة إذا رأت السنور)). (١٥)

أما في شمال الشام، فقد حاصر القائد الصليبي تانكرد Tancred قلعة الأثارب، وضرب أسوارها بالمنجنيقات، فسارع رضوان صاحب حلب إلى مراسلته، وبذل له عشرين ألف دينار مقابل رفع الحصار عنها، ولكنه رفض هذا العرض، وطلب ثلاثين ألف دينار، وإطلاق سراح كل أسرى الفرنجة الذين وقعوا بالأسر منذ أن احتل الصليبيون أنطاكية، فرفض رضوان ذلك، فشدد الصليبيون الحصار عليها، حتى أنه لم يبق فيها لنفقة العساكر سوى مائة دينار، فسرقها الخازن وهرب إلى الصليبيين، كما استأمن إليهم جماعة من أهلها، فكتب من تبقى فيها إلى رضوان »كتاباً على جناح طائر يخبرونه بما تجدد من قوة الحصار وقلة النفقة وقتل الرجال، وأرسلوا الطائر فسقط في عسكر الفرنج، فرماه أحدهم بنشابة فقتله«. فوجدوا الكتاب، وحملوه إلى تانكرد، الذي فرح فرحاً شديداً، وارتفعت روحه المعنوية، حتى أنه رفض عرض رضوان بتقديم ثلاثين ألف دينار على أقساط مقابل رفع الحصار عن الأثارب، التي يئس أهلها من نجدة تأتيهم، فسلموها للصليبيين، في جمادي الآخرة سنة ٥٠٤هـ/ ديسمبر ١١١٠م، الذين سمحوا لسكانها بالخروج منها ومعهم أمتعتهم متجهين نحو حلب(١٦).

وفي العام التالي ٥٠٥هـ/ ١١١١م حاصر الصليبيون مدينة صور، وضربوا أسوارها

بالمنجنيقات، وشيدوا ثلاثة أبراج متحركة مصنوعة من الخشب، وألصقوا أحدها بسور المدينة، ولكن سكان صور تمكنوا من إحراق هذه الأبراج، ثم »حفروا سراديب تحت الأرض ليسقط فيها الفرنج إذا زحفوا إليهم، ولينخسف برج إن عملوه، وسيروه إليهم، فاستأمن نفر من المسلمين إلى الفرنج، وأعلموهم بما عملوه فحذروا منه«(١٧). حينئذ أرسل أهل صور إلى ظهير الدين طغتكين صاحب دمشق يستنجدونه، فأرسل إليهم مائتي فارس، ركبوا البحر، ووصلوا إلى المدينة، التي أرسل واليها الفاطمي عز الملك الأعز مبلغاً كبيراً من المال إلى طغتكين، ليجند المزيد من العساكر، ويرسلهم إلى صور، »فأرسل طغتكين طائراً فيه رقعة ليعلمه وصول المال، ويأمره أن يقيم مركباً بمكان ذكره لتجيء الرجال إليه، فسقط الطائر على مركب الفرنج«، فأخذه من بها إلى الملك الصليبي بلدوين الأول Baldwin I (٤٩٤-٥١١هـ/ ١١٠٠-١١١٨م)، فلما قرأ الرسالة، سير مركباً إلى المكان الذي ذكره طغتكين »وفيه جماعة من المسلمين الذين استأمنوا إليه من صور، فوصل إليهم العسكر - الدمشقي - فكلموه بالعربية فلم ينكروهم، وركبوا معهم، فأخذوهم أسرى، وحملوهم إلى الفرنج فقتلوهم، وطمعوا في أهل صور«(١٨)، وعلى الرغم من ذلك، فإن صور لم تسقط بيد الصليبيين، إلا في سنة ٥١٨ / ١١٢٤م(١٩).

وبعد سقوط مدينة صور بيد الصليبيين، قرر الملك الصليبي بلدوين دي بورغ Baldwin de Bourg (٥١٢-٥٢٥هـ/ ١١١٨-١١٣١م) مهاجمة مدينة عسقلان، حيث جمع قواته، وحاول مباغتة المدينة بهجوم خاطف سريع، إلا أن ذلك الهجوم اكتشف من قبل أهل عسقلان قبل حدوثه، وذلك بوساطة عيونهم التي بثوها في معسكرات الصليبيين الذين أخبروهم بوساطة الحمام الزاجل بزحف الصليبيين، لذلك قاموا بإخفاء قطعان الأغنام والدواب في مناطق بعيدة عن متناول الصليبيين(٢٠).

وهكذا يتضح لنا أن استخدام القوى الإسلامية في بلاد الشام للحمام الزاجل وسائل للاتصال، مكنها من معرفة تحركات أعدائهم الصليبيين وخططهم بأسرع وقت، وعلى الرغم من ذلك، فإن ميزان القوى كان يميل لصالح الصليبيين، لتفاقم ظاهرة الفرقة والانقسام، واستشراء داء الأثرة وحب الذات، فضلاً عن ضعف إمكانيات هذه القوى العسكرية.

وقد ظل ميزان القوى في بلاد الشام يميل لصالح الصليبيين حتى عام ٥٢١هـ/ ١١٢٧م، ففي هذه السنة عين السلطان السلجوقي محمود بن محمد »٥١١-٥٢٥هـ/ ١١١٧-١١٣١م، عماد الدين زنكي والياً على الموصل، الذي كان يؤمن بضرورة توحيد القوى

الإسلامية في بلاد الشام والجزيرة الفراتية حتى يتمكن من مواجهة القوى الصليبية(٢١). لذلك توجه إلى نصيبين وكانت تابعة لحسام الدين تمرتاش صاحب ماردين، وحاصرها، فاستنجد حسام الدين بابن عمه ركن الدولة داود صاحب حصن كيفا «فوعده النجدة وجمع عساكره»، فأرسل حسام الدين رسالة على جناح طائر إلى أجناده في نصيبين، يعلمهم فيها بأنه وابن عمه داود سائران للتصدي لزنكي، ويأمرهم بالدفاع عن البلد مدة ثلاثة أيام. إلا أن هذا الطائر وقع في معسكر زنكي، الذي أمر بكتابة رسالة أخرى إلى عسكر نصيبين جاء فيها: «من حسام الدين، إنني قد قصدت ابن عمي، وقد وعدني النصرة والمسير في العساكر، وما يتأخر وصوله إلينا أكثر من عشرين يوماً، ويأمرهم بحفظ البلد في هذه المدة، وشدها على جناح طائر وأرسله». فلما وقف أهل البلد ومن بها من العسكر على الرسالة، دب الخوف والهلع في نفوسهم، وأدركوا عجزهم عن الدفاع عن البلد طوال هذه المدة، فراسلوا زنكي وسلموا إليه القلعة(٢٢).

واصل عماد الدين زنكي جهوده في سبيل توحيد القوى الإسلامية في بلاد الشام والجزيرة الفراتية، فاستولى على حلب سنة ٥٢٢هـ/ ١١٢٨م(٢٣)، ثم هاجم الإمارات الصليبية، ونجح في استرداد الرها سنة ٥٣٩هـ/ ١١٤٤م(٢٤)، ولكنه ما لبث أن قتل في سنة ٥٤١هـ / ١١٤٦(٢٥)، فخلفه في حكم أملاكه ببلاد الشام ابنه نور الدين محمود (٥٤١-٥٦٩هـ/ ١١٤٦-١١٧٣م)، الذي تحمل بحكم الموقع الجغرافي لدولته مهمة الجهاد الإسلامي ضد الصليبيين، بالإضافة إلى توحيد الجبهة الإسلامية، وضم دمشق في سنة ٥٤٩هـ/ ١١٥٤م لدولته(٢٦).

ولما كانت أتابكية(٢٧) دمشق قد استخدمت الحمام الزاجل وسيلة اتصال بين دمشق وغيرها من المدن والقلاع التابعة لها(٢٨)، فقد كان من الطبيعي أن يوظف نور الدين هذا الحمام لصالح حركة الجهاد ضد الصليبيين، فقد ذكر ابن القلانسي - ومن نقل عنه - في حوادث سنة ٥٥٢هـ/ ١١٥٧م أن نور الدين سار إلى بانياس، وضيق الخناق على من بها من الصليبيين، وحاصرها قرابة شهر، وأنه خلال تلك الفترة كان يراسل أهل دمشق ونوابه فيها عن طريق الحمام الزاجل، ويطلعهم على سير المعارك إلى أن تمكن من استردادها(٢٩).

وبعد استرداد بانياس، بذل نور الدين جهوداً جبارة لإنقاذ مصر من أخطار الصليبيين، وضمها إلى دولته في سنة ٥٦٥هـ/ ١١٦٩م(٣٠)، وفي السنة نفسها حمل نور الدين أقفاصاً من الحمام الزاجل بالموصل، ونقلها إلى بلاد الشام ومصر(٣١). ويبدو أن السبب في ذلك

يرجع إلى رغبة نور الدين في معرفة تصرفات أبناء الأسرة الزنكية بالموصل والجزيرة الفراتية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى لتوظيفها في خدمة حركة الجهاد ضد الصليبيين في بلاد الشام ومصر. ولم يقف نور الدين عند هذا الحد، بل أمر في سنة ٥٦٧هـ/ ١١٧١م »باتخاذ الحمام الهوادي، وهي المناسيب التي تطير من البلاد البعيدة إلى أوكارها، واتخذت في سائر بلاده«(٣٢) وذلك للأسباب الآتية:

أولاً: اتساع أملاك نور الدين، حيث امتدت »من حد النوبة إلى . . . همذان، لا يتخللها سوى بلاد الفرنج«(٣٣)، فحرص على معرفة أخبارها بأسرع وقت، سيما مصر، التي كانت تتعرض من حين لآخر لغارات الصليبيين، »فرأى اتخاذ الحمام المناسيب، وتدريجها على الطيران، لتحمل إليه الكتب بأخبار البلدان«(٣٤).

ثانياً: حرص نور الدين على حماية القرويين في بلاد الشام من غارات الصليبيين المفاجئة، لذلك بنى الأبراج على الطرق »وجعل فيها من يحفظها، ومعهم الطيور الهوادي، فإذا رأوا من العدو أحداً أرسلوا الطيور، فأخذ الناس حذرهم، واحتاطوا لأنفسهم، فلا يبلغ العدو منهم غرضاً«(٣٥).

ثالثاً: حماية الثغور من غارات الصليبيين، ومعرفة تحركاتهم بأسرع وقت، فإن نور الدين »كان له في كل ثغر رجال مرتبون ومعهم من حمام المدينة التي تجاورهم، فإذا رأوا أو سمعوا أمراً، كتبوه لوقته وعلقوه على الطائر وسرحوه، فيصل إلى المدينة التي هو منها في ساعته، فتنقل الرقعة منه إلى طائر آخر من البلد الذي يجاورهم في الجهة التي فيها نور الدين، وهكذا إلى أن تصل الأخبار إليه، فانحفظت الثغور بذلك«(٣٦). ومما يؤكد ذلك أن الصليبيين هاجموا إحدى الثغور الشامية، فجاء الخبر لنور الدين في اليوم نفسه، فكتب رسالة على جناح طائر إلى العساكر القريبة من هذا الثغر »بالاجتماع والمسير بسرعة وكبس العدو، ففعلوا ذلك والفرنج آمنون لبعد نور الدين عنهم«(٣٧).

وبمناسبة اتخاذ نور الدين للحمام الهوادي، كتب العماد الأصفهاني منشوراً عبر فيه عن دورها في حركة الجهاد ضد الصليبيين بقوله: »وقد عم بها نفع المرابطين للغزاة، والمجاهدين في سبيل الله، في إهداء أخبار الكفرة إليهم من أماكنها، دالة على مكايدها ومكامنها، طائرة بكتبهم إلى من وراءهم من الطلائع والسرايا، مظهرة لهم من أحوالها الأمور الخفايا، وإنها لميمونة المطار، مأمونة العثار، سالمة على الأخطار، مهدية في الأسفار، أمينة على الأسرار . . . سائرة إلى المؤمنين بأنباء الكفار«(٣٨).

وعندما توفى نور الدين سنة ٥٦٩هـ/ ١١٧٤م، تدهورت الأحوال السياسية في دمشق، فأرسل سكانها يستدعون نائبه في مصر ليملكها، فسار صلاح الدين مسرعاً، وتمكن من دخولها في شهر ربيع الأول سنة ٥٧٠هـ/ سبتمبر ١١٧٤م، وأقام فيها مدة قصيرة من الزمن، قام خلالها بترتيب شؤون المدينة، وعين فيها نائباً من قبله، ثم توجه على رأس قواته إلى مدينتي حمص وحماه، واستولى عليهما في السنة نفسها(٣٩).

شعر أهل دمشق - بعد أن امتلك صلاح الدين مدينتهم وأقام بينهم- بالأمان فسيروا قطعان أغنامهم ومواشيهم إلى غابة بانياس، فعلم الملك الصليبي بلدوين الرابع Baldwin IV (٥٦٩-٥٨٠هـ/ ١١٧٤-١١٨٥) بذلك، فشرهت نفسه للاستيلاء عليها، فجمع قواته، وسار على رأسهم إلى نواحي بانياس(٤٠). وكان صلاح الدين قد علِم بقصده، فأرسل على عجل فرقة عسكرية مكونة من ألف فارس بقيادة عز الدين فرخشاه، وتقدم إليه بأن يأمر سكان تلك المنطقة بالانتزاح من بين يدي الصليبيين، وأمره بأن يسرح الحمام إلى دمشق »عند علمه بخروجهم. . . ولا يخاطر بالجماعة الذين معه بل يحمي بهم ويتحاماهم، ويتركهم حتى يتوسطوا البلاد«، ويصل إليه صلاح الدين ببقية العسكر، ولكنهم عاجلوه عن ذلك، فاضطر إلى منازلتهم، وأنزل الهزيمة بهم، وذلك في أواخر سنة ٥٧٤هـ/ ١١٧٩م(٤١). ثم كتب بطاقة وعلقها على جناح طائر، وسرحه إلى دمشق، ليبشر صلاح الدين بهذا النصر(٤٢)، مما شجع صلاح الدين على شن الغارات على أملاك الصليبيين في بلاد الشام، ثم عاد إلى مصر في سنة ٥٧٦هـ/ ١١٨٠م(٤٣).

وفي أثناء إقامة صلاح الدين بمصر، وصلت إلى مسامعه أخبار تفيد بمرض الملك الصالح إسماعيل بن نور الدين صاحب حلب، فكتب إلى نائبه بدمشق عز الدين فرخشاه كتاباً يأمره فيه بأن يرسل فرقة من عسكر دمشق إلى شمال الشام، ليحول دون اتصال الزنكيين في حلب بإخوانهم بالجزيرة الفراتية والموصل، كما ذكر في كتابه إنه أوعز إلى ابن أخيه تقي الدين عمر »بأن يكون حمام حماه في حلب، وحمام دمشق في حماه، وإلى الأجل ناصر الدين بأن يكون حمام دمشق في حمص، وحمام حمص في حلب، وولدنا عز الدين - فرخشاه - يؤمر بأن يكون حمام بُصرى في دمشق«(٤٤).

وإذا تأملنا هذا النص نجد أن صلاح الدين استخدم الحمام الزاجل وسيلة اتصال بين أملاكه في بلاد الشام هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، أن صلاح الدين كان له أتباع وعيون في مدينة حلب يطلعونه على أخبار مدينتهم بوساطة الحمام الزاجل. ومما يؤكد ذلك أنه عندما

توفي الصالح إسماعيل سنة ٥٧٧هـ/ ١١٨١م، وصلت الأخبار بذلك إلى صلاح الدين بأسرع وقت، فسار إلى شمال الشام، وعبر الفرات، وبسط نفوذه على أملاك الزنكيين في الجزيرة الفراتية، ثم رجع إلى حلب، واستولى عليها في شهر صفر سنة ٥٧٩هـ/ يونيو ١١٨٣م(٤٥).

تمكن صلاح الدين من إعادة توحيد الجبهة الإسلامية، فقرر ضرب الوجود الصليبي في بلاد الشام، فحشد قواته، وسار على رأسهم إلى طبرية، والتقى بالصليبيين عند حطين، وأنزل الهزيمة الساحقة بهم، وقتل وأسر أعداداً كبيرة منهم، وذلك يوم السبت ٢٥ ربيع الثاني سنة ٥٨٣هـ/ يوليو ١١٨٧م، ثم استرد معظم مدن جنوب الشام بما فيها وبيت المقدس في السنة نفسها(٤٦).

وفي العام التالي، توجه صلاح الدين إلى شمال الشام، واسترد بعض القلاع الخاضعة للصليبيين في تلك المنطقة، ثم توجه صوب برزيه »وهي قلعة حصينة في غاية القوة والمنعة على متن جبل شاهق. . . يحيط بها أودية من سائر جوانبها«، وحاصرها، وضرب أسوارها بالمنجنيقات، فقامت مجموعة من عساكر الأيوبيين بتسلق أسوار القلعة، ثم فتحوا أبوابها للمسلمين، الذين قتلوا وأسروا كل من بها من الصليبيين(٤٧)، »وطارت كتب البشائر، وسُرحت على جناح طائر«(٤٨). وعلى الرغم من ذلك، فإن صلاح الدين لم يرتب الحمام في البلاد التي استردها، بدليل أنه عندما وصلت جموع الحملة الصليبية الثالثة إلى سواحل بلاد الشام رد فعل لاسترداد صلاح الدين بيت المقدس ومعظم مدن ساحل الشام، وتمكنت هذه الحملة من إحكام الحصار حول مدينة عكا، تعذر الاتصال بين صلاح الدين وحامية المدينة، ولكن الله لطف بالمسلمين، حيث أن أحد المجاهدين في المعسكر الإسلامي: »اتخذ حماماً يطوف على خيمته، وينزل في منزلته، وعمل لها برجاً من خشب، وهوادي من قصب، ويدرجها على الطيران من البعد، وكنا - المسئولين في المعسكر الأيوبي - نقول: »ما لهذا الولع بما لا ينفع؟ حتى جاءت نوبة عكاء، فنفعت، وشفت الغليل ونقعت، وأتت بالكتب سارحة شارحة، وكنا نطلبها منه مع الليل والنهار، حتى قل وجودها عنده لكثرة الإرسال«(٤٩).

ولم يكن الحمام الزاجل وسيلة الاتصال الوحيدة بين صلاح الدين وحامية عكا، بل قام العوامون بدور أكثر أهمية، حيث كانوا يربطون الكتب، وأكياس النقود على أجسادهم، لنفقة حامية عكا، ثم يغوصون ليلاً على غرة من الصليبيين، وكان من ضمنهم عيسى العوام،

الذي جرى عليه في البحر أمر أهلكه، وكان إذا دخل عكا، سرح طيراً، عرف من في المعسكر بوصوله، »فأبطأ الطير، فاستشعر الناس هلاكه«، وقذفه البحر بعد عدة أيام، فوجدوا »على وسطه الذهب وشمع الكتب«، وذلك في أواخر شهر شعبان سنة ٥٨٦هـ/ سبتمبر ١١٩٠م(٥٠).

يشير العماد الأصفهاني إلى حرص صلاح الدين على سلامة العوامين، ومعرفة أحوالهم وتحركاتهم، لذلك أمرهم بأن يكاتبوه »على أجنحة الحمام بالترجمة المصطلح عليها سر الأمور«(٥١)، وهذا يدل على أن صلاح الدين استشعر هلاك الحمام، أو وقوعه في معسكر الصليبيين، وما سيترتب على ذلك من عواقب وخيمة بالنسبة للعوامين، إضافة إلى معرفة الصليبيين لأحوال حامية عكا، وخطط صلاح الدين لإنقاذهم، لذلك أمرهم بكتابة رموز معينة لا يفهمها الصليبيون. وعلى الرغم من ذلك، فإن القاضي الفاضل - وزير صلاح الدين - وصف الحمام الزاجل بأنه »ملائكة الملوك« يقصد بذلك أن نزولها من الجو على الملوك، يشبه نزول الملائكة على الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، »مع فرط ما فيها من الأمانة، لا يتوهم من جهتها خيانة«(٥٢).

وعندما توفي صلاح الدين سنة ٥٨٩هـ/ ١١٩٣م، اعتنى خلفاؤه بالحمام الزاجل، ففي شمال الشام، رتب الظاهر غازي صاحب حلب الحمام في قلعة حارم، حتى تصل إليه أخبار النزاع بين إمارة أنطاكية الصليبية ومملكة أرمينية الصغرى في أسرع وقت، ويتخذ الموقف المناسب من تطورات هذا النزاع، فضلاً عن إفشال غارات صليبيي أنطاكية على أراضي مملكة حلب، إذ ما يكادون يشرعون في الحركة حتى يصل الخبر إلى الملك الظاهر فيتصدى لهم، ويفسد حركتهم(٥٣).

أما وسط الشام، فقد بنى الملك المجاهد أسد الدين شيركوه صاحب حمص الأبراج على مخائض نهر العاصي، ورتب فيها »الرجال والطيور«، فإذا حاول الصليبيون مباغتة ريف حمص أو القوافل التجارية المارة بها، وصل الخبر إلى الملك المجاهد على جناح طائر، فيتوجه مسرعاً للقائهم وردهم خائبين(٥٤).

اهتم حكام دمشق وجنوب الشام بالحمام الزاجل، وأولوه عناية كبيرة، فعندما توفي السلطان العادل سنة ٦١٥هـ/ ١٢١٨م، أخفى نائبه كريم الدين الخلاطي خبر وفاته، وأرسل بطاقة على جناح طائر إلى نابلس، يخبر فيها المعظم بخبر وفاة أبيه، ويدعوه للتوجه إلى دمشق، فاضطر المعظم إلى وقف عملياته الحربية ضد الصليبيين في جنوب الشام، والعودة

إلى دمشق(٥٥). وهذا يدل على أن نابلس كانت مركزاً مهماً للحمام الزاجل في العصر الأيوبي، ويبدو أن السبب في ذلك يرجع إلى قربها من المدن والقلاع الخاضعة لمملكة عكا الصليبية.

وعندما اندلعت الحرب الأهلية بين أبناء البيت الأيوبي، هاجم الناصر داود صاحب الكرك مدينة غزة، واستولى على أملاك ابن عمه السلطان العادل الثاني (٦٣٥-٦٣٧هـ/ ١٢٣٨-١٢٤٠م) في ساحل جنوب الشام، »ووصلت غاراته إلى الورّادة وخرب برج الحمام بها«، ولكن أتباع العادل في دمشق تصدوا له بالقرب من نابلس، وأنزلوا الهزيمة به، وأجبروه على التحصن بأسوار قلعة الكرك وذلك في شهر ذي الحجة سنة ٦٣٥هـ/ يوليو ١٢٣٨م(٥٦). وإذا تأملنا هذه الرواية نلاحظ أن الأيوبيين أنشأوا أبراجاً للحمام الزاجل في كل مركز على امتداد الطريق بين مصر وبلاد الشام، ويرجع السبب في ذلك إلى رغبة سلاطين الأيوبيين في معرفة تحركات الصليبيين في جنوب الشام بأسرع وقت، وبالتالي العمل للتصدي لها.

تذكر المصادر التاريخية في تلك الفترة أن الصالح نجم الدين أيوب حين استولى على دمشق سنة ٦٣٦هـ/ ١٢٣٩م، راسل عمه الصالح إسماعيل صاحب بعلبك، واتفق معه على الزحف إلى مصر لانتزاعها من يد أخيه السلطان العادل الثاني، وعسكر في نابلس انتظاراً لقدوم إسماعيل، الذي أخذ يماطل، ويسوف الأمر، فاستشعر الصالح أيوب ذلك، فأرسل أحد أطبائه المخلصين، ويدعى الحكيم سعد الدين الدمشقي، وأعطاه قفصاً من حمام نابلس ليوافيه بتقارير عن أحوال إسماعيل ونواياه، وحينما وصل سعد الدين إلى بعلبك استقبله إسماعيل، وبالغ في إظهاره الحفاوة والرعاية به، وأوعز إلى أحد أطبائه، ويدعى أبا الحسن بن غزال بملازمته، وأمره بسرقة حمام نابلس، وإبداله بحمام من قلعة بعلبك، دون علم سعد الدين، وأخذ يراسل الملك المجاهد صاحب حمص، واتفق معه على انتزاع دمشق من نواب الصالح أيوب، وأخذ يحشد الرجال والعتاد لذلك. فحين تيقن سعد الدين من خبث نوايا إسماعيل، أخذ في كتابة التقارير إلى مخدومه الصالح أيوب بما يشاهده من غدر إسماعيل، وسعيه في قصد دمشق، ويعلقها على أجنحة الحمام ويرسلها، فتقع في أبراج بقلعة بعلبك، فيأخذها البرّاج ويسلمها إلى إسماعيل، الذي يقوم بكتابة بطاقة أخرى على لسان سعد الدين إلى الصالح أيوب، يخبره فيها بأن عمه الصالح إسماعيل يتجهز للقدوم إلى نابلس لمعاضدته ونصتمه، تم يعلقها على حمام ناتمس، تم يستمها، فيطمئن الصالح أيوب إلى طاعة عمه إسماعيل، وولائه له(٥٧).

وهكذا تمكن الصالح إسماعيل من تضليل الصالح أيوب، مما أتاح له الوقت لجمع الرجال، وتجهيز العتاد، ثم توجه إلى دمشق وحاصرها بمساعدة حليفه المجاهد أسد الدين، وتمكنا من دخولها بمساعدة بعض أتباعهما في المدينة وذلك في شهر صفر سنة ٦٣٧هـ / سبتمبر ١٢٣٩م(٥٨). وقد كان لسقوط دمشق بيد الصالح إسماعيل عواقب وخيمة على حركة الجهاد ضد الصليبيين في بلاد الشام، وقد دبّ النزاع بين إسماعيل وبين ابن أخيه السلطان الصالح نجم الدين أيوب (٦٣٧-٦٤٧هـ / ١٢٤٠-١٢٤٩م)، فأرسل إسماعيل إلى الصليبيين يطلب منهم »الاتفاق والمعاضدة على صاحب مصر«(٥٩)، وأعطاهم مقابل ذلك »قلعة صفد وبلادها، وقلعة الشقيف وبلادها، ومناصفة صيدا وطبرية وأعمالها وسائر بلاد الساحل« وذلك سنة ٦٣٨هـ / ١٢٤٠م(٦٠).

تعرض النفوذ الأيوبي في بلاد الشام لتهديد خطير من طرف جحافل المغول بقيادة هولاكو، الذين بسطوا نفوذهم على معظم أملاك الأيوبيين في بلاد الشام سنة ٦٥٨هـ / ١٢٦٠م(٦١) إلا أن الزحف المغولي على هذه المناطق توقف عندما خرج السلطان المملوكي قطز (٦٥٧-٦٥٨هـ / ١٢٥٩-١٢٦٠م) على رأس قواته، والتقى بالمغول عند عين جالوت، وتمكن من إنزال الهزيمة الساحقة بهم، والتي كان من نتائجها نجاح المماليك في السيطرة على أملاك الأيوبيين في بلاد الشام بما فيها حلب(٦٢) التي أمر قطز من تبقى من سكانها ببناء برج خشبي بقلعة المدينة للحمام الزاجل(٦٣). إلا أن المغول استغلوا مقتل قطز عام ٦٥٨هـ / ١٢٦٠م، فهاجموا في العام التالي ٦٥٩هـ / ١٢٦١م حلب، وخربوا »القلعة حتى لم يبقوا بها أثراً«(٦٤)، ولكن السلطان الظاهر بيبرس (٦٥٨-٦٧٦هـ / ١٢٦٠-١٢٧٧م) استردها في السنة نفسها، واعتنى بالحمام الزاجل، فأخذت مسارح الحمام تتشعب من قلعة حلب إلى البيرة وبهنسى وغيرهما من ثغور المسلمين في شمال الشام(٦٥).

أما دمشق، فتتشعب مسارح الحمام من دمشق إلى جهة حلب، وإلى غير جهتها مثل بعلبك، وغيرها من مدن وسط الشام، »وأما ما هو إلى جهة حلب: فتسرح من دمشق إلى قارا، ثم من قارا إلى حمص، ثم من حمص إلى حماه، ثم من حماه إلى المعرة، ثم من المعرة إلى حلب«(٦٦).

كانت غزة أقرب مدن جنوب الشام إلى مصر، لذلك فقد كان من الطبيعي أن يقيم المماليك عدة أبراج للحمام الزاجل في المراكز الممتدة على طول الطريق بين غزة وقلعة الجبل بالقاهرة(٦٧). ولم يقف المماليك عند هذا الحد، بل أنشأوا أبراجاً أخرى للحمام بين غزة

والخليل وبيت المقدس ونابلس، إضافة إلى أنهم أقاموا عدة أبراج تربط غزة بدمشق، مروراً بمعظم مدن جنوب الشام(٦٨).

أما بالنسبة لمدن الشام الخاضعة للصليبيين وقلاعها، فقد أولت بعض العناية بالحمام الزاجل، بدليل ما ذكره النويري من أنه عندما حاصر السلطان الظاهر بيبرس حصن القرين، ونازله، وضرب أسواره بالمنجنيقات، أرسل أحد الجواسيس في المعسكر الإسلامي رسالة مستعجلة على جناح طائر إلى صليبيِّي القرين يخبرهم فيها بأعداد جيش المماليك وعتاده، وأخبار السلطان بيبرس، ولكن بيبرس رمى هذا الطائر بسهم فأصابه، وسقط في المعسكر الإسلامي، فأخذ بيبرس البطاقة واطلع على محتواها، وتصادف ذلك مع وصول رسل إحدى القلاع الصليبية المجاورة لمقابلة بيبرس، فسلم بيبرس الطائر إليهم، وقال: »استصحبوه معكم لتقرأ الفرنج هذه البطاقة، ونحن نفرح بمن يخبركم بأخبارنا« ثم شدّد الحصار على القلعة حتى أجبر من بها من الصليبيين على تسليمها إليه مقابل السماح لهم بالخروج منها بسلام وذلك في ذي القعدة سنة ٦٦٩هـ/ يونيو ١٢٧١م(٦٩).

وإذا تأملنا هذه الرواية نجد أن ميزان القوى في الصراع الصليبي الإسلامي في بلاد الشام قد مال بقوة لصالح المسلمين، بحيث أن الحمام الزاجل قام بدور ثانوي في هذا الصراع. ولكن لنا أن نتساءل عن السبب الرئيس لعناية المماليك بالحمام الزاجل؟ وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي الإشارة إلى ما ذكره المقريزي من أن المماليك أقاموا أبراجاً للحمام الزاجل في سائر نواحي دولتهم »ما بين أسوان إلى الفرات، فلا تحصى عدة ما كان منها في الثغور والطرقات الشامية والمصرية، وجميعها تدرج وتنقل من القلعة – قلعة الجبل – إلى سائر الجهات«(٧٠). ويبدو لنا أن السبب الرئيس في عناية المماليك بالحمام الزاجل يرجع إلى حرصهم على الإطلاع على تحركات المغول، ومعرفة اعتداءاتهم المفاجئة على بلاد الشام في أسرع وقت، ومما يزكي هذا الرأي أن الحمام الزاجل قام بدور رائع في خدمة حركة الجهاد ضد المغول لاسيما في معركة حمص سنة ٦٨٠هـ/ ١٢٨١م(٧١).

وبعد معركة حمص صمم السلطان المملوكي المنصور قلاوون(٦٧٨-٦٨٩هـ/ ١٢٧٩-١٢٩٠م) على تصفية ما تبقى من البلاد التابعة لإمارة أنطاكية الصليبية، فأرسل فرقة عسكرية حاصرت برج اللاذقية، ((وهذا البرج شمم في أنف تلك الجهات، آفة عليها من أكبر الآفات. . . وذلك أنه في وسط البحر، لا تسلك إليه طريق من بر، ولا ينقب له سور)). (٧٢) ولكن حدث في تلك الآونة أن وقعت زلزلة عظيمة في جهة اللاذقية هدمت جزءاً من برجها

الذي في وسط البحر، كما ((هدمت برج الحمام ومكان القنديل الذي يستضاء به منها)) مما أدى إلى انهيار الروح المعنوية لمن بها من الصليبيين، سيما وأنهم شاهدوا ((حمامهم ما بقي يطير، وقبسهم ما بقي ينير))، فسلموا البرج للمسلمين، وذلك في سنة ٦٨٦هـ/ ١٢٨٧م جاشية . (٧٣)

وعندما قرر السلطان المملوكي الأشرف خليل (٦٨٩-٦٩٣هـ/ ١٢٩٠-١٢٩٣م) اقتلاع الوجود الصليبي من بلاد الشام، حشد قواته، وتوجه بهم إلى عكا، واستولى عليها بعد حصار طويل دام أكثر من أربعة وأربعين يوماً، وذلك في شهر رجب سنة ٦٩٠هـ/ يوليو ١٢٩١م(٧٤)، ثم توجه الأشرف خليل إلى دمشق، وأقام فيها فترة قصيرة من الزمن، قام خلالها بترتيب شؤون المدينة، وعين الأمير سنجر الشجاعي نائباً للسلطنة بها، وكلفه باسترداد بعض المواقع الصليبية على ساحل الشام، كان من الضروري تصفيتها مثل مدن بيروت وصيدا، فخرج سنجر على رأس عساكر دمشق، وأخذ معه قفصاً من حمام دمشق، وتمكن من استرداد المدينتين، وأرسل عدة بطائق على أجنحة الطيور يبشر أهل دمشق ونوابه بها باسترداد المدينتين وذلك في سنة ٦٩٠هـ/ ١٢٩١م نفسها(٧٥).

وخلاصة القول أن دور الحمام الزاجل في الصراع الصليبي الإسلامي في بلاد الشام، ارتبط بميزان القوى في هذه البلاد، فإذا مال ميزان القوى لصالح الصليبيين، وظف المسلمون الحمام الزاجل لمعرفة تحركات أعدائهم وخططهم في أسرع وقت، ليعملوا على إفشالها. وعندما بدأ ميزان القوى يميل لصالح المسلمين منذ ظهور عماد الدين زنكي قام الحمام الزاجل بدور رائع في خدمة حركة الجهاد ضد الصليبيين، ولكن عندما مال ميزان القوى بقوة لصالح المسلمين منذ قيام دولة المماليك، أدى الحمام الزاجل دوراً ثانوياً في خدمة حركة الجهاد ضد الصليبيين، وعلى الرغم من ذلك، فقد أولى المماليك الحمام الزاجل عناية كبيرة، ويرجع السبب في ذلك إلى ظهور خطر جديد هدد الوجود الإسلامي في بلاد الشام، ونقصد به الخطر المغولي.

هوامش الدراسة

١-انظر صبح الأعشى، ج٢، ص٨٩-٩٥ . وانظر أيضا إبراهيم العدوي : الحمام الزاجل في العصور الوسطى، (بحث منشور في المجلة التاريخية المصرية، المجلد الثاني، العدد الأول)ص١٣٤ .

٢-إبراهيم العدوي : ((الحمام الزاجل في العصور الوسطى، (بحث منشور في المجلة التاريخية المصرية، المجلد الثاني، العدد الأول)ص١٣٤-١٣٥ .

٣-ابن فضل الله العمري : مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، (قسم الحيوان والنبات والمعادن)، ص٨٧ .

٤-إبراهيم العدوي : الحمام الزاجل في العصور الوسطى، (بحث منشور في المجلة التاريخية المصرية، المجلد الثاني، العدد الأول)، ص١٣١ . ويذكر الجاحظ أن هذه رواية الحمامة مع سيدنا نوح عليه السلام يتناقلها أدباء العرب وشعراؤهم . انظر كتاب الحيوان، م١، ج٣، ص٤٦٩ .

٥-القرآن الكريم، سورة النمل، الآيات (٢٠-٣١) .

٦- القلقشندي : صبح الأعشى، ج١٤، ص٣٩٠ .

٧-أحمد مختار العبادي : في التاريخ العباسي، ص٩٦

٨- القلقشندي : صبح الأعشى، ج١٤، ص٣٩٠ .

٩- القلقشندي : صبح الأعشى، ج١٤، ص٣٩١ .

١٠- فوشيه الشارتري : تاريخ الحملة إلى القدس، ص٢٢٨ . ولقد أخطأ فوشيه عندما ذكر أن الرسائل تربط على أقدام الحمام، والواقع أنها كانت تعلق في جناح الطائر لحفظها من المطر، ولقوة الجناح، ثم إنهم ربطوها في الذنب »وكان يعمل في الطيور السلطانية علائم وهي داغات في أرجلها أو على مناقيرها« . انظر المقريزي : الخطط، ج٢، ص٢٣١ .

١١- ابن العديم : زبدة الحلب، ج٢، ص١١٧ .

١٢- ابن العديم : زبدة الحلب، ج٢، ص١٤١ . وعزاز : بليدة فيها قلعة ولها رستاق شمالي حلب، وهي طيبة الهواء عذبة الماء . انظر ياقوت : معجم البلدان، ج٤، ص١٣٢-١٣٣، ورضوان بن تتش حكم حلب في الفترة (٤٨٨-٥٠٥هـ/ ١٠٩٥-١١١٣م) . انظر أحمد السعيد سليمان : تاريخ الدول الإسلامية ومعجم الأسر الحاكمة، ج١، ص٣٢٠ .

١٣- وليم الصوري : تاريخ الحروب الصليبية، ج١، ص٣٧١-٣٧٣ .

١٤- ريموند داجيل : تاريخ الفرنجة غزاة بيت المقدس، ص٢٢٥ . وقيسارية : بلد على ساحل بحر الشام تعد في أعمال فلسطين، وكانت قديماً من أعيان أمهات المدن، وأما الآن فليست كذلك وهي بالقرى أشبه منها بالمدن . انظر ياقوت : معجم البلدان، ج٤، ص٤٧٨ .

١٥-القزويني : عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات، ص ٣٦٤ .

١٦- ابن العديم : زبدة الحلب، ج٢، ص١٥٥-١٥٦ . وتانكرد : تولى الوصاية على إمارة إنطاكية في الفترة (٤٩٨-٥٠٦هـ/ ١١٠٤-١١١٢م) . انظر سعيد عاشور : الحركة الصليبية، ج٢، ص١٠٣٦ . والأثارب : قلعة بين حلب وإنطاكية، بينها وبين حلب نحو ثلاثة فراسخ . انظر ياقوت : معجم البلدان،

ج١، ص١١٣.

١٧- ابن الأثير: الكامل، ج٨، ص٢٦٣-٢٦٤.

١٨- ابن الأثير: الكامل، ج٨، ص٢٦٤. وطغتكين: حكم دمشق في الفترة (٤٩٧-٥٢٢هـ/ ١١٠٣-١١٢٨م). انظر زامباور: معجم الأنساب والأسرات الحاكمة في التاريخ الإسلامي، ص٤٦.

١٩- عن سقوط صور بيد الصليبيين انظر ابن القلانسي: ذيل تاريخ دمشق، ص٢١١؛ وليم الصوري: تاريخ الحروب الصليبية، ج٢، ص٦١٣-٦٢٨.

٢٠- فوشيه الشارتري: تاريخ الحملة إلى القدس، ص٢٢٧-٢٢٨.

٢١- محمود سعيد عمران: تاريخ الحروب الصليبية، ص٥٨.

٢٢- ابن الأثير: التاريخ الباهر، ص٣٦-٣٧. وانظر أيضاً ابن واصل: مفرج الكروب، ج١، ص٣٥-٣٦، ونصيبين: مدينة عامرة من بلاد الجزيرة الفراتية بقرب سنجار، ويحيط بها سور كبير، وهي كثيرة المياه والأشجار والبساتين، انظر القزويني: آثار البلاد وأخبار العباد، ص٤٦٧، وحسام الدين تمرتاش: حكم ماردين في الفترة (٥١٦-٥٤٧هـ/ ١١٢٢-١١٥٢م). انظر استانلي لين بول: طبقات سلاطين الإسلام، ص١٥٨. وماردين: قلعة مشهورة على قمة جبل الجزيرة الفراتية، مشرفة على دنيسر ونصيبين، وأمام القلعة ربض عظيم فيه أسواق كثيرة وخانات ومدارس. انظر ياقوت: معجم البلدان، ج٥، ص٤٦. وركن الدولة داود حكم حصن كيفا في الفترة (٥٠٢-٥٣٩هـ/ ١١٠٨-١١٤٤م). انظر زامباور: معجم الأنساب والأسرات الحاكمة في التاريخ الإسلامي، ص٣٤٤. وحصن كيفا: هي بلدة وقلعة عظيمة مشرفة على نهر دجلة بين آمُد وجزيرة ابن عمر من ديار بكر. انظر ياقوت: معجم البلدان، ج٢، ص٣٠٥-٣٠٦.

٢٣- ابن الأثير: الكامل، ج٨، ص٣٢٦، ابن واصل: مفرج الكروب، ج١، ص٣٧-٣٩.

٢٤- عن استرداد الرها على يد عماد الدين زنكي. انظر ابن الأثير: التاريخ الباهر، ص٦٦-٧٠؛ أبو شامة: الروضتين، ج١، ص١٣٨-١٤١.

٢٥- عن مقتل عماد الدين زنكي انظر ابن الأثير: الكامل، ج٩، ص١٢-١٣، ابن واصل: مفرج الكروب، ج١، ص٩٩-١٠٠.

٢٦- عن ضم نور الدين محمود دمشق لدولته انظر القلانسي: ذيل تاريخ دمشق، ص٣٢٧-٣٢٩؛ ابن واصل: مفرج الكروب، ج١، ص١٢٥-١٢٧.

٢٧-أتابك: لقب يتكون من لفظين، أتا بمعنى أب، وبك بمعنى أمير. ولما كانت نظرية السلاجقة في الحكم ترتكز على أن يتولى أفراد من الأسرة السلجوقية حكم الأقاليم، فقد ارتبط بكل فرد من هؤلاء الأمراء السلاجقة قائد تركي يحمل لقب أتابك أي الأمير الوالد. انظر علي الغامدي: بلاد الشام قبيل الغزو الصليبي، ص ٣٠٩-٣١٠.

٢٨- أسامة بن منقذ: الاعتبار، ص٥٤.

٢٩- ابن القلانسي: ذيل تاريخ دمشق، ص٣٤٠-٣٤١، أبو شامة: الروضتين، ج١، ص٣٤١-٣٤٣، وبانياس: بلدة صغيرة تقع جنوب غرب دمشق، ولها قلعة حصينة، تشرف على جبل حرمون. انظر

لسترانج: فلسطين في العهد الإسلامي، ص٣٣٨-٣٣٩.

٣٠- عن جهود نور الدين في إنقاذ مصر من أخطار الصليبيين، وضمها لدولته، انظر أبو شامة: الروضتين، ج٢، ص١٠-١٦, ٤٦-٧٢؛ محمود سعيد عمران: تاريخ الحروب الصليبية، ص١٠٩-١١٥.

٣١- القلقشندي: صبح الأعشى، ج١٤، ص٣٩٠.

٣٢- ابن الأثير: التاريخ الباهر، ص١٥٩؛ أبو شامة: الروضتين، ج٢، ص٢٢٩. والحمام قسمان: أحدهما ما ليس له اهتداء في الطيران من المسافة البعيدة، والثاني ما له اهتداء، أي الذي يعود إلى موطنه من مسافة بعيدة ويعرف بالهدي. انظر القلقشندي: صبح الأعشى، ج٢، ص٨٩.

٣٣- ابن الأثير: التاريخ الباهر، ص١٥٩، وهمذان: مدينة مشهورة من مدن الجبال - ببلاد فارس - ومساحتها أربعة فراسخ في مثلها، وهواؤها لطيف، وماؤها عذب، وهي محل سرير الملوك - السلاجقة. انظر القزويني: آثار البلاد وأخبار العباد، ص٤٨٣.

٣٤- أبو شامة: الروضتين، ج٢، ص٢٣٠.

٣٥- ابن الأثير: التاريخ الباهر، ص١٧١؛ أبو شامة: الروضتين، ج١، ص٤٦؛ ابن واصل: مفرج الكروب، ج١، ص٢٨٣.

٣٦- ابن الأثير: التاريخ الباهر، ص١٥٩؛ أبو شامة: الروضتين، ج٢، ص٣٢٩.

٣٧- ابن الأثير: التاريخ الباهر، ص١٥٩؛ أبو شامة: الروضتين، ج٢، ص٢٣٠.

٣٨- أبو شامة، الروضتين، ج٢، ص٢٣١.

٣٩- ابن الأثير: الكامل، ج٩، ص١٣٠-١٣٢؛ ابن شداد: النوادر السلطانية، ص٥٠-٥١.

٤٠- وليم الصوري: تاريخ الحروب الصليبية، ج٢، ص١٠٠٩-١٠١٠.

٤١- العماد الأصفهاني: البرق الشامي، ج٣، ص١٤٩-١٥٠، وعز الدين فرخشاه: حكم بعلبك في الفترة (٥٧٥-٥٧٨هـ/ ١١٧٩-١١٨٢م). انظر أحمد السعيد سليمان: تاريخ الدول الإسلامية ومعجم الأسر الحاكمة، ج١، ص١٥٦.

٤٢- العماد الأصفهاني: البرق الشامي، ج٣، ص١٥١؛ أبو شامة: الروضتين، ج٣، ص٢١، والبطاقة: وجمعها بطائق، وهي رسالة تكتب في ورق الطير المعروف بذلك، وكانوا لا يكتبون في أولها بسملة وتؤرخ بالساعة واليوم لا بالسنين، ولا تكثر النعوت فيها، ولا يذكر حشو في الألفاظ، ولا يكتب إلا لب الكلام وزبدته، ولابد أن يكتب سرح الطائر ورفيقه حتى إن تأخر أحدهما ترقب حضوره، ولا يعمل للبطائق هامش، إلا إذا كانت ستسرح للسلطان من مكان بعيد، فيكتب لها عنواناً لطيفاً حتى لا يفتحها كل وال تصل إليه، وإنما يكتب على ظهرها إنها وصلت إليه، حتى تصل إلى السلطان مختومة. انظر المقريزي: السلوك، ج٢، ص٢٣١-٢٣٢.

٤٣- ابن الأثير: الكامل، ج٩، ص١٤٧-١٤٨, ١٥٢.

٤٤- أبو شامة: الروضتين، ج٣، ص٨٠-٨١. وتقي الدين عمر: »حكم مدينة حماه في الفترة (٥٧٤-٥٨٧هـ/ ١١٧٨-١١٩١م). انظر استانلي لين بول: طبقات سلاطين الإسلام، ص٧٧، وناصر الدين: هو محمد بن أسد الدين شيركوه حكم حمص في الفترة (٥٧٤-٥٨١هـ/ ١١٧٨-١١٨٥م).

انظر أحمد السعيد سليمان : تاريخ الدول الإسلامية ، ج١ ، ص١٤٨ . وبُصري : من أعمال دمشق ، وهي قصبة بلاد حوران . انظر ياقوت : معجم البلدان ، ج١ ، ص٥٢٢ .

٤٥- ابن الأثير : الكامل : ج٩ ، ص١٥٣-١٥٥ , ١٥٧-١٥٩ , ١٦٢ ؛ أبو الفداء : المختصر ، ج٢ ، ص١٤٤-١٤٩ .

٤٦- عن معركة حطين وفتوحات صلاح الدين انظر سعيد عاشور : الحركة الصليبية ، ج٢ ، ص٦٣١-٦٦٢ ، محمود سعيد عمران : تاريخ الحروب الصليبية ، ص١٢٩-١٤٥ ، وحطين : موضع بين طبرية وعكا ، بالقرب منها قرية يقال لها خيارة ، بها قبر شعيب عليه الصلاة والسلام . أنظر ، ياقوت : معجم البلدان ، ج٢ ، ص ٣١٦ .

٤٧- إبن شداد : النوادر السلطانية ، ص ٩٢-٩٣ ، أبو شامة : الروضتين ، ج٤ ، ص ٣٢-٣٣ .

٤٨- العماد الأصفهاني : الفتح القسي : ص ٢٥٢ .

٤٩- أبو شامة : الروضتين ، ج٤ ، ص ١١٨-١١٩ ، أنظر أيضا العماد الأصفهاني : الفتح القسي ، ص ٣٦٠ .

٥٠- إبن شداد : النوادر السلطانية ، ص١٣٥-١٣٦ . وانظر أيضا أبو شامة : الروضتين ، ج٤ ، ص ١٦٠ .

٥١- العماد الأصفهاني : الفتح القسي ، ص ٣٦٠ ، أبو شامة : الروضتين ، ج٤ ، ص ١١٨ .

٥٢- أبو شامة : الروضتين ، ج٢ ، ص ٢٣١-٢٣٢ هـ)

٥٣- سبط ابن الجوزي : مرآة الزمان ، ج٨ ، ق@ ، ص ٥٧٢ ، ابن شداد : الأعلاق الخطيرة ، ج١ ، ق٢ ، ص ٤٠٥-٤٠٦ . والظاهر غازي بن صلاح الدين حكم حلب في الفترة (٥٨٢-٦١٣هـ/ ١١٨٦-١٢١٦م) . انظر استانلي لين بول : طبقات سلاطين الإسلام ، ص ٧٦ .

٥٤- سبط ابن الجوزي : مرآة الزمان ، ج٨ ، ق٢ ، ص ٧٣١ ، النويري : نهاية الارب ، ج٢٩ ، ص ٢٥٥ .

٥٥- سبط ابن الجوزي : مرآة الزمان ، ج٨ ، ق٢ ، ص ٥٩٧ ، النويري : نهاية الارب ، ج٢٩ ، ص ٨٢-٨٣ ، والمعظم عيسى ابن العادل الأول حكم دمشق في الفترة (٦١٥-٦٢٤هـ/ ١٢١٨-١٢٢٧م) . انظر زامباور : معجم الأنساب والأسرات الحاكمة في التاريخ الإسلامي ، ص ٤٧ .

٥٦- النويري : نهاية الارب ، ج٢٩ ، ص٢٣٠-٢٣١ ، والناصر داود ابن المعظم عيسى حكم الكرك في الفترة (٦٢٦-٦٤٧هـ/ ١٢٢٩-١٢٤٩م) . أنظر أحمد السعيد سليمان : تاريخ الدول الإسلامية ومعجم الأسر الحاكمة ، ج١ ، ص ١٥٨ ، والورادة : منزل في طريق مصر من الشام في وسط الرمل ، فيها سوق ومسجد وبرج للحمام يكتب ويعلق على أجنحتها ويرسل الى مصر بالوارد والصادر . انظر ياقوت : معجم البلدان ، ج٥ ، ص ٤٢٥ .

٥٧- سبط ابن الجوزي : مرآة الزمان ، ج٨ ، ق٢ ، ص ٧٢٤ ، ابو الفداء : المختصر ، ج@ ، ص ٢٦٧ ، والصالح اسماعيل ابن الملك العادل الأول حكم دمشق في الفترة سنة ٦٣٥هـ/ ١٢٣٧ ، وفي الفترة الثانية من (٦٣٧-٦٤٣هـ/ ١٢٤٠-١٢٤٥م) ، وحكم بعلبك في الفترة (٦٣٥-٦٤٤هـ/ ١٢٣٧-١٢٤٦م) . أنظر أحمد السعيد سليمان : تاريخ الدول الاسلامية ومعجم الاسر الحاكمة ، ص ١٤٤ ، ١٥٦ .

٥٨- ابن واصل : مفرج الكروب، ج٥، ص ٢٢٨-٢٢٩، أبو الفداء : المختصر، ج٢، ص ٢٦٧ .
٥٩- ابن العميد : أخبار الأيوبيين، ص ٣١ .
٦٠-النويري : نهاية الارب، ج ٢٩، ص ٢٧٨ . وانظر ايضا ابن واصل : مفرج الكروب، ج٥، ص ٣٠١، والشقيف : قلعة حصينة في كهف من الجبل قرب بانياس بينها وبين الساحل . انظر ياقوت : معجم البلدان، ج٣، ص ٤٠٣-٤٠٤ .
٦١- ابن العميد : أخبار الأيوبيين، ص ٤٩-٥٠، ابن أيبك : كنز الدرر، ج٨، ص ٤٥-٤٧ .
٦٢- ابن أيبك : كنز الدرر، ج٨، ص٤٩-٥٢، وعين جالوت : بليدة بين بيسان ونابلس من أعمال فلسطين . انظر ياقوت : معجم البلدان، ج٤، ص٢٠٠ .
٦٣- ابن شداد : الأعلاق الخطيرة، ج١، ق١، ص٩٠ .
٦٤- ابن شداد : الأعلاق الخطيرة، ج١، ق١، ص١٢٤ .
٦٥- القلقشندي : صبح الأعشى، ج١٤، ص٣٩٤، والبيرة : قلعة حصينة في الجهة الشمالية الشرقية من ضفة الفرات، جنوبي جسر منبج . انظر لسترانج : فلسطين في العهد الإسلامي، ص٣٤٤، وبهنسى : قلعة حصينة قرب مرعش وسميساط، ورستاقها هو رستاق كيسوم، وهي فوق جبل عالٍ، وهي اليوم من أعمال حلب . انظر ياقوت : معجم البلدات، ج١، ص٦١١ .
٦٦- القلقشندي : صبع الأعشى : ج١٤، ص٣٩٣، وقارا : اسم قرية كبيرة على قارعة الطريق وهي المنزل الأول من حمص للقاصد إلى دمشق، وهي كانت آخر حدود حمص، وماعداها من أعمال دمشق، وأهلها كلهم نصارى . انظر ياقوت : معجم البلدان، ج٤، ص٣٣٤-٣٣٥ . والمعرة : بليدة بين حلب وحماه، كثيرة التين والزيتون، ينسب إليها أبو العلاء المعري . انظر القزويني : آثار البلاد وأخبار العباد، ص٢٧٢ .
٦٧- القلقشندي : صبح الأعشى، ج١٤، ص٣٩٢-٣٩٣ .
٦٨- القلقشندي : صبح الأعشى، ج١٤، ص٣٩٣ .
٦٩- النويري : نهاية الأرب، ج٣٠، ص٣٣٢-٣٣٣، وحصن القرين : قرب صفد وكان مركزاً لفرسان اليتوتون . انظر النويري : نهاية الأرب، ج٣٠، ص٢٥٠، ح٣ .
٧٠- المقريزي : الخطط، ج٢، ص٢٣١ .
٧١- ابن أيبك : كنز الدرر، ج٨، ص٢٤١-٢٤٥ .
٧٢-ابن عبد الظاهر : تشريف الأيام والعصور في سيرة الملك المنصور، ص ١٥١ .
٧٣-ابن عبد الظاهر : تشريف الأيام والعصور في سيرة الملك المنصور، ص١٥١-١٥٢ .
٧٤- سعيد عاشور : الحركة الصليبية، ج٢، ص٩٣٣-٩٣٥ .
٧٥- ابن الجزري : تاريخ حوادث الزمان، ج١، ص٥٢-٥٤ .

قائمة المصادر

١- ابن الأثير: (علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الملقب بعز الدين، ت ٦٣٠هـ / ١٢٣٢م):

- التاريخ الباهر في الدولة الأتابكية، تحقيق: عبد القادر أحمد طليمات، دار الكتب الحديثة، القاهرة، ١٩٦٣م.

- الكامل في التاريخ، (ج٨، ج٩)، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

٢- ابن أيبك: (أبو بكر عبد الله بن أيبك الدواداري، ت ٧٣٢هـ/ ١٣٣٢ م). كنز الدرر وجامع الغرر، ج٨، (الدرة الزكية في أخبار الدولة التركية)، تحقيق: أولرخ هارمان، المعهد الألماني للآثار، القاهرة، ١٩٦٠م.

٣- ابن الجزري: (شمس الدين أبي عبد الله محمد بن إبراهيم بن أبي بكر الجزري القرشي، ت ٧٣٨هـ/ ١٣٣٧م)، تاريخ حوادث الزمان وأنبائه ووفيات الأكابر والأعيان من أبنائه، الجزء الأول، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، المكتبة العصرية، صيدا، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

٤- ابن شداد: (أبو المحاسن بهاء الدين يوسف بن رافع بن تميم، الشهير بابن شداد، ت ٦٣٢هـ/ ١٢٣٤م)، النوادر السلطانية والمحاسن اليوسفية، أو سيرة صلاح الدين، تحقيق: جمال الدين الشيال، ط١، ١٩٦٤م.

٥- ابن شداد: (عز الدين أبو عبدالله بن إبراهيم الحلبي، ت ٦٨٤هـ/ ١٢٨٥م)، الأعلاق الخطيرة في ذكر أمراء الشام والجزيرة، الجزء الأول، ق١، ق٢، تحقيق: يحيى عبارة، وزارة الثقافة وإحياء التراث العربي، دمشق، ١٩٩١م.

٦- ابن عبد الظاهر: (محيي الدين عبد الله بن رشيد الدين بن عبد الظاهر السعدي المصري، ت٦٩٢هـ/ ١٢٩٢م)، تشريف الأيام والعصور في سيرة الملك المنصور، تحقيق مراد كامل، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، ١٩٦١م.

٧- ابن العديم: (الصاحب كمال الدين أبو القاسم عمر بن أحمد بن هبة الله بن أبي جرادة، ت ٦٦٠هـ/ ١٢٦٢م)، زبدة الحلب من تاريخ حلب، (ج٢-٣)، تحقيق: سامي الدهان، الجزء الثاني، ط، دمشق سنة ١٣٧٣هـ/ ١٩٥٤م، الجزء الثالث، ط، دمشق سنة ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٧م.

٨- ابن فضل الله العمري: (شهاب الدين أبو العباس أحمد بن يحيى بن فضل الله القرشي المصري، ت٧٤٩هـ/ ١٣٤٩م):

- مسالك الأبصار في ممالك الأمصار، (قسم الحيوان والنبات والمعادن)، تحقيق عبد الحميد صالح حمدان، ط الثانية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٩٦م.

- أخبار الأيوبيين، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، بدون تاريخ الطبع.

٩- ابن القلانسي: (أبو يعلى حمزة بن أسد التميمي، ت ٥٥٥هـ/ ١١٦٠م)، ذيل تاريخ دمشق،

حققه : امدروز، مطبعة الآباء اليسوعيين، بيروت، ١٩٠٨م.
١٠- ابن واصل : (جمال الدين محمد بن سالم بن واصل، ت ٦٩٧هـ/ ١٢٩٨م). مفرج الكروب في أخبار بني أيوب، الجزء الأول، تحقيق : جمال الدين الشيال، والجزء الخامس، تحقيق : حسنين محمد ربيع، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، بدون تاريخ الطبع.
١١- أبو شامة : (شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل المقدسي، ت ٦٦٥هـ/ ١٢٦٧م)، الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية، (٥ أجزاء)، تحقيق : إبراهيم الزيبق، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط الأولى، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م.
١٢- أبو الفداء : (الملك المؤيد عماد الدين إسماعيل صاحب حماه، ت ٧٣٢هـ/ ١٣٣٢م)، تاريخ أبي الفداء، المسمى المختصر في أخبار البشر، (ج٢)، علق عليه ووضع حواشيه : محمود ديوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.
١٣- أسامة بن منقذ : (أسامة بن مرشد بن علي بن مقلد بن نصر بن منقذ، ت ٥٨٤هـ/ ١١٩٢م)، كتاب الاعتبار، تحقيق : الدكتور قاسم السامرائي، دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام، الرياض، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.
١٤- الأصفهاني : (عماد الدين محمد بن محمد بن حامد المشهور بالعماد الكاتب، ت ٥٩٧هـ/ ١٢٠١م) :
- البرق الشامي : ج٣، تحقيق : مصطفى الحياري، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان، ١٩٨٧م.
- الفتح القسي في الفتح القدسي، تحقيق : محمد محمود صبح، ط١، القاهرة، ١٩٦٥م.
١٥- الجاحظ : (أبو عثمان عمرو بن بحر، ت٢٥٥هـ/ ٨٦٩م)، كتاب الحيوان، م١، ج٣، تحقيق فوزي عطوي، دار صعب، بيروت، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٨م.
١٦- ريموند اجيل، تاريخ الفرنجة غزاة بيت المقدس، ترجمة : حسين محمد عطية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٠.
١٧- سبط ابن الجوزي : (شمس الدين أبو المظفر يوسف بن قزاوغلي التركي الشهير بسبط ابن الجوزي، ت ٦٥٤هـ/ ١٢٥٦م)، مرآة الزمان، ج٨، ق٢، حيد أباد، ١٣٧١هـ/ ١٩٥٢م.
١٨- فوشيه الشارتري، تاريخ الحملة إلى القدس، ترجمة : زياد العسلي، دار الشروق، عمان، ١٩٩٠م.
١٩- القزويني : (زكريا بن محمد بن محمود، ت ٦٨٢هـ/ ١٢٨٣م) :
- آثار البلاد وأخبار العباد، بيروت، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.
- عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات، ط المكتبة الأموية، دمشق، بدون تاريخ الطبع.
٢٠- القلقشندي : (أبو العباس أحمد بن علي بن أحمد، ت ٨٢١هـ/ ١٤١٨م).
صبح الأعشى في صناعة الإنشا (ج٢ , ١٤)، نسخة مصورة عن الطبعة الأميرية، مصر، بدون تاريخ الطبع.
٢١- المقريزي : (تقي الدين أحمد بن علي بن عبد القادر، ت ٨٤٥هـ/ ١٤٤١م)، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، المعروف بالخطط المقريزية، الجزء الثاني، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ١٩٨٧م.
٢٢- النويري : (شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب بن محمد، ت ٧٣٣هـ/ ١٣٣٣م)، نهاية الأرب في

فنون الأدب (ج٢٩، ج٣٠)، ج٢٩، تحقيق: محمد ضياء الدين الريس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٢م، ج٣٠: تحقيق محمد عبد الهادي شعيرة، مركز تحقيق التراث، القاهرة، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م.

٢٣- وليم الصوري، تاريخ الحروب الصليبية، أو الأعمال المنجزة فيما وراء البحار، الجزء الأول، ترجمة: سهيل زكار، دار الفكر، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

٢٤- ياقوت الحموي: (شهاب الدين أبي عبد الله بن عبد الله الحموي الرومي، ت ٦٢٦هـ، معجم البلدان (٧ أجزاء)، تحقيق: فريد عبد الغني الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

قائمة المراجع

١-إبراهيم أحمد العدوي، الحمام الزاجل في العصور الوسطى(بحث منشور في المجلة التاريخية المصرية، المجلد الثاني، العدد الأول، ١٩٤٩م).

٢- أحمد السعيد سليمان، تاريخ الدول الإسلامية ومعجم الأسر الحاكمة، ج١، دار المعارف، مصر، ١٩٧٢م.

٣-أحمد مختار العبادي، في التاريخ العباسي، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧١م.

٤- استانلي لين بول، طبقات سلاطين الإسلام، ترجمة: مكي طاهر الكعبي، الدار العالمية، بيروت، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

٥- زامباور، معجم الأنساب والأسرات الحاكمة في التاريخ الإسلامي، ترجمة: زكي محمد حسن بك وحسن أحمد محمود وآخرون، مطبعة جامعة فؤاد الأول، القاهرة، ١٩٥١م.

٦- سعيد عبد الفتاح عاشور، الحركة الصليبية، ج٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٤م.

٧-علي عودة الغامدي، بلاد الشام قبيل الغزو الصليبي، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

٨- لي لسترنج، فلسطين في العهد الإسلامي، ترجمة: محمود عمايري، عمان، ١٩٧٠م.

٩- محمود سعيد عمران، تاريخ الحروب الصليبية، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٩٩٦م.

المقالات

نحو رياضيات مدرسية فلسطينية متطورة محتوى واسلوبا ضمن مبادئ ومعايير قابلة للتطوير والتعديل

د. سائد ملاك*

* كلية العلوم / دائرة الرياضيات / الجامعة العربية الأمريكية – جنين.

ملخص الدراسة:

سيتضح في هذه المقالة أن منهاج الرياضيات المدرسي الفلسطيني الأول يضاهي مثيله في الولايات المتحدة الامريكية في المحتوى, وستتضح بعض ألاسباب للصورة السلبية عن الرياضيات, وبعض المقترحات لإزالة الصورة السلبية عنها بحيث نصل الى رياضيات مدرسية فلسطينية متميزة محتوى وأسلوبا .

Abstract

In this study, we show that the Palestinian school mathematics syllabus compares with its equivalent in the U.S.A. in content. Besides, we suggest reasons for the negative image of such mathematics and we make proposals to remove this image in order to reach Palestinian school mathematics distinguished in content and method.

١- مقدمة

تشكل الرياضيات, لكونها لغة العلوم, لغة مشتركة بين الشعوب برموزها وخصائصها. والرياضيات في عالمنا اليوم موجودة في كل مكان, فقد أصبح مستوى التفكير الرياضي وأسلوب حل المشكلات مطلباً ضرورياً في جميع أماكن العمل. والذين يفهمون ويتعاملون مع الرياضيات سوف تكون لهم فرص أكثر من غيرهم.

" إن الطلاب يملكون قدرات ولهم حاجات ولديهم اهتمامات مختلفة، ولكن كل شخص يحتاج أن يكون قادراً على استخدام الرياضيات في حياته وكل الطلاب لهم الحق أن تكون لهم فرصة لفهم قوة وجمال الرياضيات التي تجعلهم يحسبون بدقة وبراعة, ويحلون المسائل بإبداع "(١).

" إن الرياضيات تعلم وتنمي التفكير السليم وهي تخاطب عقل الطالب وتنمي فيه الاكتشاف وحل المشكلات، إنها تعتمد على الفهم والتطبيق. إن الرياضيات تنقسم على نوعين: الرياضيات الأكاديمية (المدرسية) والرياضيات في الحياة العامة – وهي حقيقية برأي الطالب. أما الرياضيات المدرسية فتنشأ من المعرفة الرياضية غير المنهجية كحدس الأطفال وخبراتهم الأولية, وتنتهي بالرياضيات التي تضع الطالب على سلم المعرفة بين الملموس والمجرد، والحدسي والمنطقي، والجزئي والكلي، والعام والخاص "(٢).

لقد شهد عصرنا الحاضر تطورا علمياً وتكنولوجياً لم تعرفه البشرية من قبل, وهذا التقدم العلمي والتكنولوجي ثمرة التطور في الرياضيات والعلوم الطبيعية الأساسية، وبناءً عليه, فإن عملية التغيير والتطوير في المناهج بشكل عام, ومنهاج الرياضيات بشكل خاص, أمر ضروري في ظل هذا التقدم العلمي والتكنولوجي. فعلى سبيل المثال كانت الرياضيات التقليدية تهتم بالمهارات والعمليات الرياضية وعند ظهور الآلات الحاسبة قل التركيزعلى المهارات وأصبح من المحتم الاهتمام بالمفاهيم الرياضية ذاتها وكيفية استقرائها ومحاولة اكتشافها واستخدام الأساليب التفكيرية للبرهنة على صحتها.

إن الشعب الفلسطيني يعي تماما أن التعليم هو اداة تنمية الموارد البشرية, وأن المنهاج الجيد هو أداة التعليم التي تتحقق بها أهداف المجتمع. إن عملية استبدال المنهاج الفلسطيني الأول الاردني بالمنهاج الأردني عملية غير قابلة للاستيراد. لذلك يجب علينا الاستفادة من تجارب الأمم الأخرى ما أمكن ونعتمد على قدراتنا وطاقاتنا لبناء الهيكل اللازم والمناسب لنا.

لقد كثرت التساؤلات في الفترة الأخيرة في المدارس الفلسطينية بين المعنيين من طلبة

ومعلمين وتربويين وغيرهم حول جدوى تغيير المنهاج وخاصة منهاج الرياضيات : فهل المنهاج القديم (الذي هو أساساً منهاج أردني) أفضل أم المنهاج الحديث (الذي هو المنهاج الفلسطيني الأول) ؟ هل من ضرورة للتغيير؟ هل التغيير بناء على دراسات وأسس علمية؟ وهل المسؤولون مطلعون على الأسس العالمية للرياضيات المدرسية؟ إن هذه التساؤلات وغيرها دفعتني إلى البحث في الرياضيات المدرسية في فلسطين .

إن الهدف من هذا البحث إظهار أن منهاج الرياضيات المدرسي الفلسطيني الأول مميز ويضاهي مثيله في الولايات المتحدة الأمريكية في المحتوى . لكن يجب علينا تطوير أساليب التدريس وأداء المعلمين وإزالة الصورة السلبية عن الرياضيات عند بعض الطلبة, وهذا ينطبق على جميع الدول لعدة أسباب, نذكر بعضا منها, ونقدم بعض المقترحات لازالة هذه الصورة السلبية بحيث نصل الى رياضيات مدرسية فلسطينية مميزة محتوى وأسلوبا, وقابلة للتقييم والتطوير مستفيدين من تجارب الدول المتقدمة . أي يجب أن يشمل التطوير جميع العناصر : المنهاج والمعلم والطالب .

وفي البند الثاني نقدم ملخصا لوثيقة مبادئ الرياضيات المدرسية ومعاييرها بناءً على توصيات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM في الولايات المتحدة, ونرى كيف أن هذه الوثيقة قابلة للتعديل والتغيير والتطوير .

وفي البند الثالث نقدم نبذة عن المنهاج الوطني الفلسطيني, وكيف أن هذا المنهاج أي المنهاج الأول ذوخصوصية فلسطينية تحت السيادة الوطنية الفلسطينية .

وفي البند الرابع نقدم ملخصا للخطوط العريضة لمنهاج الرياضيات الفلسطيني الأول ونبين أنها تضاهي مثيلاتها في الولايات المتحدة بالمحتوى .

وفي البند السادس نرى مدى رضى معلمي الرياضيات عن المنهاج الفلسطيني بناءً على دراسات أجريت في محافظة طولكرم .

وفي البند السادس نقدم بعض أسباب الصورة السلبية عن الرياضيات عند الطلبة, ونقدم بعض المقترحات لإزالة هذه التصورات بحيث يكون البرنامج الوطني قابل للتطوير محتوى وأسلوبا .

٢- مبادئ الرياضيات المدرسية ومعاييرها (مستوياتها)

٢-١: نبذة تاريخية[٣]

في عام١٩٨٦ م قامت لجنة مديري المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة بتأسيس فريق لوضع المبادئ والمعايير لتعليم الرياضيات بهدف تحسين نوعية التعليم .

قامت هذه اللجنة باعداد وثيقة احتوت على مجموعة من المستويات للمناهج المدرسية في المدرسة الأمريكية ابتداءً من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر كما رتبت مجموعة من المستويات لتقويم نوعية المناهج المدرسية وتحصيل الطلاب .

وقد أخذت الولايات الأمريكية والمدارس في القطاعات المختلفة ، وهيئات التدريس بالمدارس والناشرون ومؤلفو الكتب هذه المستويات كمحكمات ومعايير لتقويم المنهاج المدرسي, وتقديم حلول للمشكلات التي تواجه المناهج, واستخدام هذه المستويات كخطوط عريضة لتطوير مواد تعليمية جديدة, وكمعايير للحكم على الأفكار الرياضية المختلفة التي تضمها المدرسة .

وقد أعدت هذه المستويات في صيف ١٩٨٧ م لمجموعة مكونة من أربع مجموعات فرعية تمثل قطاعات مختلفة في الولايات الأمريكية : مدرسي الرياضيات المدرسية والموجهين والباحثين التربويين والمربين المهتمين بتعليم الرياضيات وأساتذة الرياضيات بالجامعات الأمريكية . وقد حددت مجموعات العمل .

وقد أوضحت اللجنة أن ظهور المستويات ضروري للغاية لمواجهة أزمة تعليم الرياضيات المدرسية .

استهدفت المبادئ والمعايير تسهيل تنمية قدرة المعلم على القيام بمحاولات منطقية استدلالية والقيام ببعض الأعمال السلوكية الرياضية بهدف تحسين قدرة التلاميذ على تعلم الرياضيات وفهم الرياضيات المدرسية بطريقة أفضل .

إن تحقيق الرؤية التي تناولتها مبادئ الرياضيات المدرسية ومعاييرها لن يكون سهلاً, ولكن يجب أن نحاول تزويد طلابنا بأفضل تعليم ممكن للرياضيات, ونزودهم بأفضل فهم ممكن لها .

في القسمين الآتيين نقدم ترجمة ملخصة لهذه المبادئ والمعايير (بناء على توصيات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات) بالاستعانة بترجمة المرجعين (٣) و(١٥) .

٢ – ٢: وصف مختصر لمبادئ الرياضيات المدرسية

١) مبدأ العدالة والمساواة: يتطلب هذا المبدأ تعلم الرياضيات بطريقة التميز والمساواة, بمعنى أن يكون لدى كل المتعلمين توقعات متساوية وعالية, وتدعيم قوي لقدرات الطلاب كلهم.

٢) مبدأ المنهج: ينظر إلى المنهج أنه أكثر من تجميع لمجموعة من الموضوعات والأنشطة التعليمية التي على التلميذ استيعابها, ويركز على أهمية الرياضيات وتعلم طبيعتها, ويجب أن يكون منظماً تنظيماً منطقياً على امتداد سنوات التعليم.

٣) مبدأ التدريس: ينادي هذا المبدأ بتعلم الرياضيات بفاعلية ويعرف المعلم الخلفية العلمية التي يأتي بها الطالب إلى الموقف التعليمي, ويكون على دراية بما يعرفه الطالب وما يرغب في تعلمه ثم بعد ذلك يحاول المعلم تقديم الخبرات التعليمية التي تتحدى قدراتهم وتدعيمها بطريقة جيدة.

٤) مبدأ التقييم: يجب أن يدعم التقييم أهمية الرياضيات, ويقدم معلومات مهمة وضرورية للطالب والمعلم.

٥) مبدأ التعلم: يجب على المتعلم تعلم الرياضيات بفهم وعمق ويتعامل معها بطريقة مباشرة حتى يستطيع تكوين معلومات جديدة وذلك بناءً على الخبرة المباشرة المنظمة.

٦) مبدأ التكنولوجيا: تعتبر التكنولوجيا عاملا أساسيا في تعليم الرياضيات المدرسية, وتعد عاملاً مساعداً ومؤثراً في تعلمها, وتعمل على تحسين قدرة المتعلم على التعلم.

إن هذه المبادئ الستة تصف برامج تعليمية ذات درجة عالية من الجودة في تعليم الرياضيات المدرسية وتعلمها.

٢ – ٣ :معايير (مستويات الرياضيات المدرسية)

أما فيما يتعلق بالمعايير (المستويات), فهناك عشرة معايير للرياضيات المدرسية, وقد تضمنت هذه المعايير العشرة خمسة معايير تهتم بالمحتوى وخمسة معايير تهتم بالعملية وفيما يلي وصف مختصر لهذه المعايير:

١) معايير المحتوى:

أ)معيار الأعداد والعمليات عليها: يجب على البرامج التعليمية من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف الثاني عشر جعل الطالب قادراً على فهم الأعداد وطرق تمثيل الأعداد, والعلاقات بين الأعداد وطبيعة أنظمتها وفهم معاني العمليات الحسابية, وكيف ترتبط هذه العمليات

ببعضها بعضا, وفهم العلاقة في إجراء العمليات الحسابية, والقدرة على عمل تقديرات استدلالية .

ب) معايير الجبر : يجب على البرامج التعليمية (المدرسية) جعل الطالب قادراً على فهم الأنماط والتشابهات والعلاقات والدوال, وتمثيل المواقف الرياضية وتحليلها واستخدام التراكيب الرياضية, واستخدام الرموز الجبرية, واستخدام النماذج الرياضية لتمثيل العلاقات الكمية وفهمها, وتحليل التغير في محتويات مختلفة .

ج) معيار الهندسة : يجب على البرامج التعليمية (المدرسية) جعل الطالب قادراً على تحليل خواص الأشكال الهندسية في المستوى, وفي الفراغ وصفاتها وإجراء مناقشات رياضية وهندسية منظمة مع إدراك العلاقة الهندسية بينهما, وتحديد المواقع ووصف العلاقات المكانية باستخدام هندسة الإحداثيات وأي أنظمة تمثيل أخرى وتطبيق هندسة التحويلات, واستخدام مفهوم التماثل لتحليل المواقف الرياضية والهندسية, واستخدام التمثيل البصري والاستدلال المكاني والأنظمة الهندسية لحل المشكلات الرياضية .

د) معيار القياسات : يجب على الطالب فهم صفات القياس الخاصة بالأشياء وخواصه, والوحدات المستخدمة فيها, وأنظمة عملية القياس, وتطبيق الأساليب والطرق المختلفة في القياس واستخدام أدوات القياس المختلفة .

ه) معيار تحليل البيانات والاحتمالات : صياغة أسئلة حول مجموعة معينة من البيانات وتدريب الطلاب على تجميع البيانات وتنظيمها وعرضها بطرق مناسبة للإجابة عن هذه التساؤلات, واستخدام الطرق الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات وتطويرالتفسيرات والتنبؤات التي تعتمد على البيانات التي جمعت, وفهم المفاهيم الأساسية للاحتمالات وتطبيقها .

٢) معايير العملية للرياضيات المدرسية:

ا) معيار حل المشكلات : يكون اشتقاق معرفة رياضية من خلال تدريب الطلاب على سلوك حل المشكلات التي تعترض الطالب في محتوى المواد الدراسية الأخرى, وتطبيق استراتيجيات مناسبة ومتعددة في حل المشكلات الرياضية وغير الرياضية وتبنيها, واظهار التفكير في عمليات حل المشكلات الرياضية بأنواعها المختلفة .

ب) معيار الاستدلال والبرهان : التعرف على معنى الاستدلال والبرهان على اعتبار أنه

أحد المظاهر والأهداف الأساسية لتعلم الرياضيات, والعمل على اكتشاف التعميمات والعلاقات الرياضية, وكذلك العمل على تقويم المناقشات المنطقية الرياضية, وتقويم طرق البرهان واختبار أنواع متعددة من الاستدلال وطرق البرهان واستخدامها .

ج) معيار الاتصال : تنظيم التفكير الرياضي من خلال عمليات الاتصال المختلفة, وتوصيل التفكير الرياضي بوضوح وبطريقة مترابطة منطقياً للرفاق أو المدرسين أو الآخرين ، كذلك تحليل التفكير الرياضي وتقويمه واستراتيجياته التي يستخدمها الآخرون, واستخدام لغة الرياضيات و المنطق للتعبير عن الأفكار الرياضية بطريقة واضحة .

د) معيار الربط أو الترابط : إدراك الترابط بين الأفكار الرياضية واستخدامها, وفهم كيف تترابط الأفكار الرياضية معاً, وكيف تبنى على بعضها لإنتاج كليات أو كيانات أو تركيبات جديدة, وكذلك إدراك الرياضيات وتطبيقه في محتويات دراسية أخرى تختلف في طبيعتها عن طبيعة الرياضيات ، أي في مجالات غيرها .

ه) معيار التمثيل : ابتكار تمثيلات رياضية واستخدامها لتنظيم الأفكار الرياضية وتوصيلها, والتحويل بين التمثيلات الرياضية المختلفة لحل المشكلات الرياضية وغير الرياضية, واستخدام التمثيلات الرياضية لنمذجة, وتفسيرالظواهر الفيزيقية والاجتماعية والظواهر الأخرى الرياضية .

و قد احتوت التوصيات (توصيات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات) على مجموعة من الاستثناءات في كل معيار من المعايير العشرة؛ لأنه ليس بالضرورة أن تنطبق كل المعايير على كل مرحلة من مراحل التعليم .

كما احتوت هذه التوصيات على دراسة عميقة للمعايير العشرة في أربع مجموعات أساسية لسنوات التعليم من الروضة حتى الثاني ومن الثالث حتى الخامس ومن السادس حتى الثامن ومن التاسع حتى الثاني عشر, وذلك عن طريق تقديم المستويات أو المعايير المشتركة في كل سنة من سنوات التعليم . كما احتوت على نظرة مركزة وتفصيلية عن كيفية نمو المعرفة الرياضية لدى المتعلم في كل مرحلة من المراحل التعليمية .

وقد عرض تقرير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات لكل مستوى من مستويات المحتوى على مجموعة معينة من الاستثناءات خاصة بكل صف من الصفوف التعليمية لتوضيح الأهداف للطلاب و المعلمين, مع استعراض أمثلة مختلفة للمعايير العشرة بهدف توضيح النقاط المهمة في كل مستوى من المستويات .

أخيراً أكد التقرير أن لكل فرد من أفراد المجتمع دورا في تحسين تعليم الرياضيات سواء أكانوا معلمين أم كانوا أولياء أمور أومديري مدارس أومربين رياضيين أو قياديين. بالإضافة إلى تقديم رؤية واضحة للمبادئ والمعايير لهؤلاء الأفراد حتى يشتركوا جميعاً في دراستها والاهتمام بها.

٢-٤ وثيقة المعايير والمبادئ قابلة للتطوير

إن موضوع المبادئ و المعايير نتاج تقييمات مستمرة للمناهج المدرسية, وقد أخذ مراحل متعددة لتطويرها, وقد كان ذلك في ضوء استجابات المهتمين بتطويرالرياضيات وتحديثها.

وخلال العقدين الماضيين اشترك في تعديل هذه المبادئ والمعايير مجموعة من معلمي الرياضيات, وأساتذة الرياضيات في الجامعات الأمريكية والعالمية والمربين والإدارات التعليمية على مستوى المقاطعات الأمريكية(٤).

٣ - نظرة الى المنهاج الفلسطيني

لم تكن المناهج المدرسية التي يتعلمها الطلبة الفلسطينيون في أي حقبة من الزمن خاضعة لفلسفة خاصة او أي اهداف محددة تلبي حاجات الفرد والمجتمع الفلسطيني. فمنذ الانتداب البريطاني والاحتلال الاسرائيلي لفلسطين, ومع دخول السلطة الوطنية الفلسطينية لم يكن هناك مناهج فلسطينية حيث خضع الطلبة في تعلمهم الى المناهج المدرسية التي تقررها الدول المختلفة. إن تولي وزارة التربية والتعليم مسؤولية الإشراف على جهاز التربية والتعليم كاملا يعطي السلطة الوطنية الفلسطينيةالفرصة التاريخية؛ لان تبني منهاجا فلسطينيا خاصا ومطورا بحيث يلبي احتياجات المجتمع الفلسطيني, ويستجيب لطموحاته.

ينطلق التوجه العام للمنهاج الفلسطيني من النظرة الشمولية للعملية التربوية بعناصرها كافة, ومن الوحدة والتكامل ما بين المعارف المختلفة, ومن اعتبار المنهاج العمود الفقري لمنظومة التربية.

لقد جمع المنهاج الفلسطيني بين النظرية والتطبيق, وبين الثقافات العامة والمهنية والفنية وبين العمل الفكري واليدوي وبين المدرسة والبيئة المحلية.

إن من أبرز ايجابيات المنهاج الفلسطيني توحيد المناهج المستخدمة في جميع مدارس فلسطين بشطريها الضفة الغربية وقطاع غزة.

تستقي أسس المنهاج جذورها من الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني, وتستمد مبادئها من تراثه ودينه وقيمه وعاداته وتقاليده ووثيقة استقلال دولة فلسطين (١٩٨٨م) وطموح الشعب الفلسطيني تجاه المستقبل ودور التربية في المحافظة على هذا المجتمع.

ولقد قام الخبراء التربيون في الوطن بخطوات متسلسلة في إخراج المنهاج الفلسطيني الأول إلى النور ضمن معايير معينة ونلخص أهم الخطوات التي قاموا بها:

شكل فريق وطني لكل مبحث لإعداد وثيقة الخطوط العريضة ضمن معايير معينة, ثم تحكيم للخطوط العريضة من قبل خبراء محليين وخارجيين, بعد ذلك وجدت ورشات عمل لمعلمي الصفين ٦ و ١ للخطوط العريضة في جميع المحافظات، بعد ذلك صيغ الكتاب لغوياً, ثم عقدت ورشات عمل لكل كتاب مدرسي في جميع المحافظات, ثم حكم الكتاب من مختصين في المجال: لجنة من (٢ – ٣) لكل كتاب, وكان عمل فريق التعليم التكاملي متزامناً مع بداية عمل فرق التأليف لمراجعة كل وحدة, بعد ذلك عقدت لجنة المنهاج اجتماعاً أقرت به تشكيل ثلاث لجان للإقرار وحددت مهمات هذه اللجان, واستفيد من أعضاء الفرق الوطنية في المشاركة في التأليف في المرحلة الأولى حيث كان عضو على الأقل في كل فريق من فرق تأليف الكتاب, كذلك كلف عضو ممن شارك في الصف الأول للصف الثاني وفي اختيار فرق التأليف للصف السابع كلف عضو من فريق الصف السادس. معظم ردود الأفعال الواردة في الميدان بعد توزيع الكتب المدرسية تبشر بالخير وهذا إعجاب وتقدير لهذا العمل التاريخي(٥). وسيدعم هذا الكلام في البند السادس بنتائج دراسات أجريت في محافظة طولكرم حول منهاج الرياضيات.

لقد عمل التربويون على اختيار محتوى المنهاج وأنشطته آخذين بعين الاعتبار رأي الخبير والتحليل والمسح والذي يعني: مسح مدرسي الرياضيات أنواع المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم اليومية.

لقد قسمت معايير اختيار المنهاج وأنشطته ثلاثة أقسام هي: معايير متصلة بقيمة المحتوى, ومعايير متصلة بعملية التعلم, ومعايير متصلة بحاجات التلاميذ.

من أهم معايير اختيار محتوى المنهاج وأنشطتة هو الزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة, والتي تجعل الاختيار الدقيق أمراً لا مفر منه, وكذلك التغيرات الاجتماعية السريعة التي تحتم على المجتمعات أن تعيد النظر في مناهجها في ضوء حاجات الشباب وأهدافهم، وعدم التجانس الواضح بين طلاب المدارس يتطلب تكييف المنهاج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع

في الميول والقدرات والحاجات .

إن المنهاج الفلسطيني الأول مواكب لعصر الانفجار المعرفي والمتغيرات التكنولوجية المتلاحقة, فكان لا بد ان يكون المنهاج المدرسي أرضية وليس سقفا للمعرفة .

٤-الخطوط العريضة لمنهاج الرياضيات المدرسية في فلسطين[٦]

لقد قسمت مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم المراحل الدراسية ثلاث مراحل وهي : الصفوف من (١-٦), والصفوف من (٧-١٠), والصفان الأول والثاني الثانويان . واليك وصفا مختصرا لهذه الخطوط .

٤-١ الصفوف من (١-٦)

وتهدف الى استخدام مهارات تتعلق باحتياجات الحياة العملية واكتساب الطالب مفاهيم وحقائق أساسية في الرياضيات واكتساب مهارات إجراء العمليات الأربع على الاعداد الطبيعية والكسور, وتنمية الحس العددي والتقدير والتقريب واستعمالها في حل بعض المشكلات, والتحقق من صحة الاجابة وتنمية الحس الفراغي, واكتساب فهم الاشكال الهندسية في بعدين وثلاثة أبعاد وخصائصها والعلاقات بينها من خلال خبرات حسية واكتساب المبادئ للتجريد الرياضي من خلال التعرف على المجموعات وحل الجمل المفتوحة والتعرف على المبادئ الأساسية في الاحصاء ومفهوم الاحتمال وقراءة الأشكال والخرائط البسيطة والتمثيلات البيانية وتفسيرها واكتساب معارف ومهارات تساعد الطفل في حياته اليومية, وتساعده على الاندماج في المجتمع, والتعرف على المقاييس المختلفة, وعرض المعلومات بطرق مختلفة, وتنمية القدرة على حل المسائل الكلامية والمشكلات غير الروتينية, واكتساب اسلوب التجريب والملاحظة العملية, وملاحظة الانماط العددية والبصرية واكتساب مهارة التقدير واتاحة فرص لممارسة الاكتشاف الرياضي, واكتساب فهم بنيوي للرياضيات, واكتساب مهارة استخدام الالة الحاسبة, وتنمية قيم واتجاهات ايجابية مثل : الدقة والموضوعية والمثابرة والتعاون وتقدير دور الرياضيات واهميتها في الحياة العملية وتنمية قدرات التفكير الرياضي المنطقي, واكتساب الثقة بالنفس في موضوع الرياضيات, وتطوير اتجاهات ايجابية نحو الموضوع, واخيرا تذوق القضايا الجمالية في الرياضيات مثل الانماط والتماثلات والتبليط والتطريز .

٤-٢ الصفوف من (٧-١٠)

وتهدف الى تعزيز المهارات الحسابية والهندسية المكتسبة في المرحلة السابقة, والتعرف الى مجموعة من الأعداد الصحيحة والنسبية والحقيقية والعمليات عليها, والتمثيل الهندسي لكل منها, وعلاقاتها البنيوية, والتعرف على الحدود والمقادير الجبرية والعمليات عليها, وخصائصها, واستعمال المعادلات والمتباينات في حل المشكلات, واستخدام لغة المجموعات في التعبير عن العلاقات والمصطلحات الرياضية, والتعرف على مفهوم العلاقة والاقتران, وانواع العلاقات وخصائصها, والتمثيلات المختلفة للعلاقات, والتعرف الى اقترانات مهمة, وتمثيلها بيانيا, واستخدامها في فهم العلاقات, والانتظامات في البيئة المادية والاجتماعية, وتعميق مفهوم الاقتران والاقتران العكسي, واقترانات اخرى, وتعميق مفهومي النسبة والتناسب, وتنمية الاحساس الفراغي, وتمييز المعطيات عن المطلوب, والاستشعار بوجود معلومات زائدة او ناقصة, وتعميق الفهم للقياس, وخاصة للمجسمات وللاشكال المستوية الاكثر تعقيدا, وتكوين نماذج رياضية للمشكلات العملية, وتطوير مهارة حل المسائل الكلامية والمشكلات غير الروتينية, وتنمية قدرات التفكير الابداعي والابتكاري, وتعميق المعرفة بالاشكال الهندسية وخصائصها, والتنمية التدريجية للقدرة على ممارسة التفكير الشكلي والتجريد وممارسة الاستقراء, والاستنتاج والاستدلال المنطقي والتعرف الى مفهوم الاحتمال ومبادئ الاحصاء وبعض التطبيقات العملية, واستخدام التقدير والتقريب في اجراء العمليات, واكتساب معارف رياضية تساعد الانسان في حياته اليومية, واكتساب معرفة رياضية ضرورية لفهم انظمة معرفية اخرى مثل العلوم والتكنولوجيا, واجراء الحسابات بفعالية وبطرق متنوعة مثل استخدام الجداول والالات الحاسبة, وتنمية مهارات جمع المعلومات حول ظاهرة معينة, وتمثيلها وتحليلها وتقسير النتائج, واكتساب فهم الصلات بين مختلف فروع الرياضيات, وتنمية قيم واتجاهات ايجابية نحو الرياضيات, وتقدير دور الرياضيات في التطور الاجتماعي, واتخاذ القرارات في الحياة واخيرا تقدير دور العلماء العرب والمسلمين في تطوير الرياضيات .

٤-٣ الصفان الاول والثاني الثانويان

وتهدف الى تعزيز المهارات الرياضية المكتسبة في المراحل السابقة, واكتساب معرفة رياضية ضرورية لفهم أنظمة معرفية أخرى مثل العلوم والتكنولوجيا ومعرفة رياضية ضرورية لمتابعة الطالب لدراسته المستقبلية, والتعرف إلى مجموعة الأعداد المركبة وعلاقتها البنيوية بمجموعة

الأعداد الحقيقية, وإلى خواص الاتصال ونهاية الاقتران ومشتقاته, ومبادئ التفاضل والتكامل, وتنمية التفكير الإبداعي وقواعد التفكير المنطقي, وأساليب البرهان المختلفة, وتطوير مهارة استراتيجيات عامة وتنميتها لحل المسائل الكلامية والمشكلات غير الروتينية, وتكوين نماذج رياضية للمشكلات وحلها, واستخدام التقدير والتقريب قي اجراء العمليات, والتحقق من صحة الاجابات, وتعميق المعرفة بالاشكال الهندسية وخصائصها, وتنمية مهارة جمع المعلومات حول ظاهرة معينة, ووضع الفرضيات والتحقق من صحتها, وتفسير نتائجها, وتنمية الفهم لطبيعة الرياضيات, وتعميق مفاهيم الاحتمال والاحصاء وتطبيقاتها, وتفهم البيئة المادية والاجتماعية من خلال الرياضيات, وتنمية قيم واتجاهات ايجابية مثل : الاعتماد على النفس ودقة التفكير والمبادرة والتعلم الذاتي والمشاركة في حل المشكلات, واخيرا تقدير دور الرياضيات في التطور الاجتماعي والعلمي واتخاذ القرارات في الحياة اليومية .

=٥-الهدف من البندين الثاني والرابع

إننا إذا ما قارنا بين مبادئ الرياضيات المدرسية الأمريكية ومعاييرها, وبين الخطوط العريضة للرياضيات المدرسية الفلسطينية, وجدنا أن الرياضيات المدرسية الفلسطينية تضاهيها في المحتوى وتماثلها في الأسس .

٦- نتائج دراسات أجريت في مدارس محافظة طولكرم لمعرفة مدى رضى معلمي الرياضيات عن منهاج الرياضيات الفلسطيني الأول

إن الركيزة الأساسية في حركة التطوير بشكل عام هي المعلم, وما لم يدرك المعلم أهداف الحركة الوطنية للتطوير, وما لم يقتنع بها, فإنه ليس من المنتظر أن تتحقق هذهالأهداف وأن يتحقق هذا التطور . لهذا السبب قام طلبة مشروع التخرج في قسم الرياضيات برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية بدراسات في المحافظة لأخذ آراء معلمي الرياضيات ومعلماتها (لجميع الصفوف التي شملها التغيير) الذين قاموا بتدريس المنهاج القديم والمنهاج الجديد (الفصل الأول ٢٠٠٤|٢٠٠٥) . وقد استثني الصفان الأول والثاني الأساسيان لأن المدرس على الأغلب ليس مدرس رياضيات . وقد خصص لكل صف (من الصف السادس وإلى الصف العاشر, والصفوف ٣-٥) طالب للقيام بهذه الدراسة, وقد صممت استبانه لهذا الغرض, ثم حكمت من متخصصين, ثم وزعت على مدارس

محافظة طولكرم التي تحتوي الصف المخصص والمدرس الذي عاصر المنهاجين . وقد احتوت الدراسات على خمس فرضيات هي : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى دلالة (■ = ٠٫٠٥) بين المنهاج القديم والمنهاج الحديث (لمادة الرياضيات للصف المخصص) من حيث : الأهداف والمحتوى والأنشطة والأساليب والتقويم وبشكل عام .

ولقد كانت نتائج الفرضية الأولى لصالح المنهاج الحديث لجميع الصفوف باستثناء : السابع والتاسع والعاشر حيث كانت النتائج عدم وجود فروق ذوي دلالات احصائية . أما نتائج الفرضية الثانية, فكانت النتائج لصالح المنهاج الحديث لجميع الصفوف باستثناء : السابع والتاسع والعاشر حيث كانت النتائج عدم وجود فروق ذوي دلالات اجصائية للصفين السابع والعاشر, أما التاسع فكانت النتيجة لصالح المنهاج القديم . أما نتائج الفرضية الثالثة, فكانت لصالح المنهاج الحديث أيضا لجميع الصفوف باستثناء الصفين التاسع والعاشر حيث كانت النتائج عدم وجود فروق ذوي دلالات احصائية . أم نتائج الفرضية الرابعة, فكانت عدم وجود فروق ذوي دلالات احصائية لجميع الصفوف باستثناء الثالث والرابع والخامس حيث كانت النتائج لصالح المنهاج الحديث . اخيرا نتائج الفرضية الخامسة لصالح المنهاج الحديث باستثناء السابع والتاسع والعاشر حيث كانت النتائج عدم وجود فروق ذوي دلالات احصائية .

واذا نظرنا إلى النتائج وافترضنا التجانس بين معلمي الوطن وكون مجتمع الدراسة شريحة من مدرسي محافظة كبيرة, يتبين لنا أن معلمي الوطن على مستوى عال من المسؤولية لأنهم يقدرون أهمية المنهاج الفلسطيني الأول لمبحث الرياضيات في ظل هذا التقدم العلمي والتكنولوجي وتحت السيادة الوطنية الفلسطينية .

٧- تصورات سلبية عن الرياضيات و بعض المقترحات لتغيير هذه التصورات بحيث يكون تطوير المنهاج محتوى و اسلوبا

إن ما نراه اليوم من ضعف الطلاب في الرياضيات في الجامعات العربية عامة, وفي الجامعات الفلسطينية خاصة,لهو أمر مؤسف . إن ضعف الطلبة في الرياضيات,كما أرى, يأتي من المدرسة, فإذا كان الطالب ضعيفاً في الرياضيات المدرسية فسوف يعاني أكثر في الجامعة ، فالبناء الذي أساسه ضعيف يكون آيلا إلى السقوط .

إن هذا الضعف أتى من تصورات سلبية عن الرياضيات من الطلبة, فهي, في تصورهم, صعبة وباردة ومملة مجردة بحاجة إلى نوع خاص من العقل حتى أصبحت هذه التصورات

السلبية مرضا ينتقل من جيل إلى آخر . وترجع أسباب تلك التصورات الى أسباب كثيرة منها(٧) :

١) طبيعة الرياضيات :

تتصف الرياضيات بالتجريدية والتسلسل, فعدم فهم الموضوعات في الأعوام السابقة يؤدي إلى عدم فهم الموضوعات في السنة الحالية, كما أن فهمها يعتمد اعتماداً كبيراً على المعلم, فخطأ واحد في العمليات الحسابية قد يؤدي إلى أذى كبير للطالب .

٢) أساليب تعليم الرياضيات :

إنها طرق تقليدية عقيمة صارمة دون سياق, وهي منفصلة عن واقع الطالب وبيئته . وهذا يقود إلى عدم تمكن المعلم من توصيل المعلومات وتفاوت المعلمين في إيضاحها .

٣) وهناك سبب اجتماعي يتمثل في أثر الصاحب والجليس في التخويف من الرياضيات .

لذلك لابد من تطوير أساليب تدريس الرياضيات المدرسية لتحبيب الطالب في الرياضيات وإزالة الصورة السلبية عنها .

إن عملية تغيير العناوين والموضوعات في المناهج ليست كافية لوصف العمل القائم بأنه تطوير وتحديث, بل ان عملية التطوير والتحديث أبعد من ذلك بكثير, فهي عملية متكاملة يشكل تطوير محتويات المناهج الدراسية احد أركانها الأساسية .

إن التطور الأدائي لمعلمي الرياضيات هو العنصر الأساسي ليكون معلما مؤثرا قي أي صف دراسي من خلال نظام التعلم والتطور . يجب ان يؤمن المعلم بتطوير معرفته بالاتجاهين : المحتوى الرياضي وعلم اصول التدريس للظهور بشكل مختلف في الصف . ان التعليم نشاط يتطلب المعرفة والفهم العميقين, وهذه المعرفة لا تكون فجاة أو مرة واحدة .

" يجب أن يكون مدخل الرياضيات المنهاجية هو السياق التاريخي لعلماء الرياضيات (العرب و المسلمين منهم خاصة) و الاهتمام بالدور الاجتماعي للرياضيات كأسلوب كمي وتطور تكنولوجي فتكون النتيجة عرضها كأسلوب ثقافي وبذلك نربط الرياضيات بالحياة والمجالات المختلفة ونقنع الطالب بالرياضيات التي يدرسها "(٨) .

" لنستخدم طرائق تدريس مختلفة ومتجددة وعدم التركيز على طريقة واحدة . فيجب تدريب الطالب على الممارسة لا المشاهدة فقط ، واستخدام الاكتشاف وحل المشكلات وغيرها . فيكون التنوع في الطريقة مدعاة لجذب الانتباه ، و تحقيق الهدف في التعلم الذاتي

خطوة ناجحة للتلميذ بإشراف المعلم "[٩] .

كما يجب على معلمي الرياضيات (في اعتقادي الشخصي) أن يبتعدوا عن الأسئلة الصعبة والمعقدة في الاختبارات لأن هذا يؤدي إلى عقدة الخوف من الرياضيات لدى الطالب، ويجب عليهم معرفة الفروق الفردية لدى الطلبة والاهتمام بالجوانب التطبيقية للرياضيات والتركيز على المحسوس منها.

وقد لا يكون لدى بعض المعلمين المعرفة الكافية في المحتوى، ولا سيما في المراحل الأساسية من التدريس, لأنه في الأغلب ليس معلم رياضيات, وحتى معلمو الرياضيات قد ينسون بعض ما تعلموه من المحتوى الرياضي, فلذلك يجب على معلمي الرياضيات فهم المحتوى الرياضي بشكل اكبر. وإن توصيات المجلس القومي للرياضيات بالترابط هو فهم الترابط بالافكار، وربط أكثر من موضوع ليطور فهم الطالب الشمولي للرياضيات. فلذلك كلما زاد فهم المعلم للرياضيات زاد تعليم الرياضيات و تعلمها. فما دام للمعلم الخلفية العلمية فبالتطوير يمكن ان نزيد من فهمه.

إن قلة من المعلمين لا يؤمنون بالتطوير، ولا يرغبون بالتغيير، وأن السبب في ذلك، في اعتقادي الشخصي، أن المعلم الذي يدرس المادة من الكتاب نفسه يملك تحضيراً موجوداً وأمثلة موجودة منذ سنوات طوال حيث يعيد ما يقوله من عام إلى آخر. وهنا يظهر واجب التربويين في تجديد الحيوية والنشاط لهذه الفئة بالدورات التدريبية المكثفة وتزويدهم بنشرات حول ضرورة التغيير والتطوير في ظل هذا التقدم العلمي.

٨-الخاتمة

إن منهاجا فلسطينيا يظهر للمرة الأولى، لا بد أن يكون فيه الايجابيات والسلبيات. وإن منهاج الرياضيات المدرسي الفلسطيني الاول فيه الكثير من الايجابيات: يكفينا فخرا أنه يحمل الهوية الفلسطينية, ويكفينا فخرا أننا إذا ما تأملنا في مبادئ الرياضيات المدرسية الامريكية ومعاييرها وفي الخطوط العريضة لمنهاج الرياضيات المدرسية في فلسطين وجدنا انها تنافسها في المحتوى- لا بل تتغلب عليها. وفي المقابل هناك بعض السلبيات في بعض الصفوف منها: عدم التركيز على طرق التدريس- فعندما نطالب المعلم بتنويع اساليب التدريس واستخدام طرق تدريسية حديثة، فهذا يحدث بالتزامن مع اسلوب الكتاب, وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة واهمال تطبيقات الرياضيات، وعدم تنظيم المادة العلمية، وعدم مناسبة الوقت المخصص مع المقرر.

ثم لنتوقف عن التساؤلات: أي المنهاجين أفضل؟ فالمنهاج الفلسطيني هو الأفضل. ولنعتبر من نتائج تقرير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة التي اكدت أن لكل فرد من أفراد المجتمع دورا في تحسين تعليم الرياضيات سواء كانوا معلمين أم كانوا أولياء أمور أومديري مدارس أو مربين رياضيين أو قياديين. لذلك فإنه الواجب الوطني المشاركة في تحسين تعليم الرياضيات في فلسطين, فاذا كان هناك أي ملاحظة قيمة او انتقاد بناء نحو أي من المقررات، فيحب التوجه بها الى المسؤولين ولنعتقد جازمين أن الرياضيات المدرسية الفلسطينية بخير وأنها بأيد أمينة.

٩-توصيات

إن منهاجا فلسطينيا يظهر للمرة الأولى لا بد ان يكون فيه الايجابيات والسلبيات,كما ذكرنا سابقا، فلنعمل معا على تعزيز الايجابيات وازالة السلبيات قدر ما نستطيع, وهذا ينطبق على جميع المناهج الفلسطينية-ليس الرياضيات فحسب رغم خصوصية الرياضيات.

ولهذا، أوصي بتشكيل لجنة من المختصين بالرياضيات أساتذة وتربويين لتقييم منهاج الرياضيات من فترة إلى أخرى لجميع الصفوف وإضافة بعض الأنشطة والتمارين المناسبة وادخال التكنولوجيا في التعلم والتعليم (إذا انطبق على المحتوى) بحيث تؤدي إلى تجديد الحيوية لدى المعلمين وتدريبهم لينعكس إيجاباً على الطلبة.

وأوصي المسؤولين عن المناهج بمتابعة مشاريع تطوير تعلم الرياضيات وتعليمها في العالم

أجمع للاستفادة من تجاربهم لصالح رياضياتنا المدرسية لتصبح رياضيات مدرسية فلسطينية متطورة محتوى وأسلوبا .

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للمحكمين لملاحظاتهم القيمة . كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى مدرسي الرياضيات في محافظة طولكرم عامة, ومدرسي مدارس عتيل خاصة, لما قدموه من معلومات قيمة .

الهوامش:

(١) المقبل, ترجمة معايير ومبادئ الرياضيات المدرسية, ص١ .
(٢) نوح, محتويات الرياضيات المدرسية, ص١ .
(٣) ميخائيل, مبادئ ومستويات,ص٢ .
(٤) ميخائيل, مبادئ ومستويات, ص٥ .
(٥) مركز المعلومات الوطني الفلسطيني http://www.pnic.gov.ps
(٦) مركز المناهج http://www.pcdc.edu.ps
(٧) تصورات شائعة عن الرياضيات
http://www.anglefire.com/sc3/mathgroup/think.htm
(٨) تصورات شائعة عن الرياضيات (مرجع سابق)
(٩) المقبل, مشروع تطوير تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية .
http://www.almekbel.net

المراجع العربية

١- أروى عليا, مقارنة بين المنهاج الاردني والمنهاج الفلسطيني لرياضيات الصف العاشر, مشروع تخرج غير منشور, منطقة طولكرم التعليمية, جامعة القدس المفتوحة, ٢٠٠٥ .

٢- تصورات عامة شائعة عن الرياضيات,
http://www.anglefire.com/sc3/mathgroup/think.htm

٣-عبدالله المقبل, ترجمة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية http://www.almekbel.net,

٤- عبدالله المقبل, مشروع تطوير تعليم وتعلم الرياضيات المدرسية في المملكة العربية السعودية,
http://www.almekbel.net

٥- عفاف مصيعي, مقارنة بين المنهاج الاردني والمنهاج الفلسطيني لرياضيات الصف التاسع, مشروع تخرج غير منشور, منطقة طولكرم التعليمية, جامعة القدس المفتوحة, . . ٢٠٠٥ .

٦- غادة حسان, مقارنة بين المنهاج الاردني والمنهاج الفلسطيني لرياضيات الصف الثامن, مشروع تخرج غير منشور, منطقة طولكرم التعليمية, جامعة القدس المفتوحة, ٢٠٠٥ .

٧- فادية يوسف, مقارنة بين المنهاج الاردني والمنهاج الفلسطيني لرياضيات الصف السادس, مشروع تخرج غير منشور, منطقة طولكرم التعليمية, جامعة القدس المفتوحة, ٢٠٠٥ .

٨- فريدريك بل ، طرق تدريس الرياضيات ، الجزء الثاني ، ترجمة محمد بن المفتي و ممدوح سليمان ، الدار العربية للنشرو التوزيع ، ١٩٨٩ .

٩- محمد عمر, مقارنة بين المنهاج الاردني والمنهاج الفلسطيني لرياضيات الصفوف من (٣-٥) اساسي, مشروع تخرج غير منشور, منطقة طولكرم التعليمية, جامعة القدس المفتوحة٢٠٠٥, .

١٠- مركز المعلومات الوطني الفلسطيني, http://www.pnic.gov.ps

١١- مركز المناهج, مرشد مؤلف الكتاب المدرسي, وزارة التربية والتعليم, السلطة الوطنية الفلسطينية, ٢٠٠٤ .

١٢- مركز المناهج http://www.pcdc.edu.ps,

١٣- مسعد نوح, محتويات الرياضيات المدرسية : الرؤى والمعايير, الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات, ٢٠٠١ .

١٤- نائل أبو خويلد, مقارنة بين المنهاج الاردني والمنهاج الفلسطيني لرياضيات الصف السابع, مشروع تخرج غير منشور, منطقة طولكرم التعليمية, جامعة القدس المفتوحة, ٢٠٠٥ .

١٥- ناجي ميخائيل ، مبادئ و مستويات الرياضيات ٢٠٠٠ المنهج والتقويم ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ص . ص ٢١-٣٦ ٢٠٠٤, .

المراجع الاجنبية:

1_ principles and standards for school mathematics 2001, produced by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), http://standards.nctm.org

9. References should follow rules as follows :
    (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
    (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Guidelines for Authors

The Magazine Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Magazine accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules :

1. Papers are accepted int both English and Arabic .
2. each paper should not exceed 25 pages or 7500 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette"Disk A" or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English .
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The magazine will appoint the revisers who has the same degree or higher than the ressearcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the magazine in which his paper is published.

The research magazine Alquds Open University
P.O.Box 51800
Tel : 2964571,2,3,4
Fax: 2694570
Email : Hsilwadi@Qou.edu

Journal Of
Alquds Open University
For Research and Studies

A Scientific Biannual Refereed Journal

No. 7 - Rabia(1) 1427H / April 2006